Alma mater

ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

МАРТ 2012

Ежемесячный научный журнал. Издается с апреля 1940 г.

№ 3

Решением ВАК России включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий

Главный редактор
Л.Г. Тюрина

Заместитель главного редактора
Г.К. Овчинников

Ответственный секретарь
Е.А. Конькова

Выпускающий редактор
Г.А. Воскресенский

Макет, верстка
О.Г. Горюнова

Дизайн обложки
Т.И. Такташов

Корректор
Л.В. Хохлова

Редакционный совет
Г.А. Балыхин,
Г.А. Бордовский,
А.И. Галбен,
В.И. Жуков,
В.Л. Матросов,
Н.В. Пустовой,
М.Н. Стриханов,
И.Б. Федоров,
В.М. Филиппов,
Э.О. Цатурян,
М.А. Эскиндаров

Редакционная коллегия журнала:
В.В. Барабаш,
А.П. Бердашкевич,
О.В. Долженко,
В.Н. Козлов,
А.Н. Кочергин,
В.А. Кузнецова,
М.Л. Левицкий,
Г.В. Лобачева,
В.В. Миронов,
Г.К. Овчинников (зам. гл. редактора),
В.Л. Петров,
Т.Э. Петрова,
С.А. Писарева,
С.Д. Резник,
В.С. Сенашенко,
В.А. Ситаров,
Н.Г. Скворцов,
Л.Г. Тюрина (гл. редактор)

СОДЕРЖАНИЕ

ПОНЕМНОГУ О МНОГОМ
Новости образования в России 4

ОБРАЗОВАНИЕ: РАКУРСЫ И ГРАНИ
Глобальные процессы, безопасность и устойчивое развитие. Круглый стол в РГТЭУ 7

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В.Н. Жуков. История и философия науки: проблема концепции 14
Г.А. Фомченкова. Внутренние риски духовной безопасности молодежи 17

МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ
С. Бачу. Оценивание — важнейший компонент гарантии качества в учебном заведении 20
В.В. Хрипко. Менеджмент инновационности качества в развитии обучения в вузе 25
М.А. Федотова, Т.В. Тазихина, С.Ю. Богатырев. Глобальная сеть — среда распространения образовательных услуг 32

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
Б.И. Ким. Новые стандарты для школы и их альтернатива 38
С.А. Жолдасбекова, А.Д. Райымкулова. Структурные компоненты и сущностные характеристики профессиональной компетентности школьного педагога 43
М.М. Кашапов, Е.В. Шубина. Структурно-уровневая модель профессионального мышления педагога 47

ПРАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
В.В. Смирнов. Концепция обучения студентов самостоятельным физическим исследованиям 52
А.В. Федоров. Новые стандарты — реальная возможность для медиапедагогики 55
Е.В. Вострокнутов. Содержание и структура творческих компетенций студента технического вуза 59

ПОНЕМНОГУ О МНОГОМ
Новости образования в мире 63

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ
А.А. Аникеев, Е.А. Артюхова. Современная структура образования в Германии 65

ВУЗОВСКАЯ НАУКА
В.В. Комаров, Н.И. Литвина, Л.В. Пронченко. Образование и «зеленая» экономика 69

ГУМАНИЗАЦИЯ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
С.Ф. Нургалиева. Формирование нравственной культуры в современном обществе 73
С.Л. Новолодская. Роль предмета «Иностранный язык» в формировании поликультурности менеджера сервиса и туризма 76

НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ
С.С. Чабанова. Социокультурные детерминанты авторитета учителя. Вторая половина XIX века — XX век 82

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ
Н.Д. Неустроев, А.С. Саввин. Болонский процесс и проблемы регионального вуза 87
Л.Б. Аминул. Формирование информационной культуры студентов втуза с внедрением в учебный процесс системы ИСПОР 90

ОБЗОРЫ. ФРАГМЕНТЫ. РЕЦЕНЗИИ
В.И. Разумов. Макросоциология динамики развития России. Рецензия на книгу Н.С. Розова «Колея и перевал. Макросоциологические основания стратегий России в XXI веке» 94

Alma mater

VESTNIK VYSSHEI SHKOLY

MARCH 2012

Scientific Journal, Published since April 1940

№ 3

CONTENT

Адрес редакции:
117198, ГСП, Москва,
ул. Миклухо-Маклая, д. 6
Телефон: (495) 723-86-12,
787-38-03 доб. 20-67
E-mail: alma-mater1991@mail.ru
www.almavest.ru

Учредители:
Министерство образования и науки
Российской Федерации
Евразийская ассоциация университетов
Ассоциация инженерного образования
Российский союз промышленников
и предпринимателей

Издатель:
Российский университет дружбы народов

Выпуск и распространение при поддержке
ООО «ИНОИЦ «АЛМАВЕСТ»

Рег. свидетельство № 964
от 16 ноября 1990 г.

Подписано в печать 26.02.2012

При перепечатке ссылка на «Alma mater»
(Вестник высшей школы) обязательна

Отпечатано в ООО «ПОЛИГРАФ-ПЛЮС».
117406, Москва, ул. Керченская, д. 6, к. 1.
Тел.: +7(903) 511-04-26

LITTLE BY LITTLE OF EVERYTHING
News about education in Russia 4

EDUCATION: PERSPECTIVES & ASPECTS
On globalization and it's processes, world security and sustainable develop-ment. "Round Table" in RSUTE 7

PHILOSOPHY & SOCIOLOGY OF EDUCATIOn
V.N. Zhukhov. On history and philosophy of Science: the conception problem 14
The author analyzed general conception of "History & philosophy of Science" discipline in active educational program. The reason is that the very concept needs some alterations.
Key words: *history of science, philosophy of science, science, practice, positivism*
G.A. Fomchenkova. Internal risks in spiritual security of the youth 17
The article deals with internal risks in spiritual security of the youth, i.e. personal meanings, objective values, "meaning of life", individual psychological experience. The author makes proposals, how to respond to these risks through forms of social being and independence of inner (spiritual) world, and also by means of morals.
Key words: *risk, socialization, values, personal meanings, youth, spiritual security*

MANAGEMENT IN EDUCATION
S. Baciu. Evaluation as essential component of quality assurance in an educational institution 20
The article presents some requirements for making up an evaluation system, as well as main components and phases of an effective evaluation process. It also presents a model of management's evaluation based on competences, such as cognitive and management activities, i.e. management of people, resource management, information management and quality assurance.
Key words: *quality, processes, internal and external evaluation, management's evaluation*
V.V. Khripko. Management of innovation quality in educational process in high school 25
Presented is detailed analysis of such acute problem as management of innovation quality and standardization in progressive evolution of education in a high school, as well as in guaranteeing of innovation intensive development and innovative security of Russia.
Key words: *education, management of quality, innovation quality, innovation intensive development, innovators, educational standards, innovative security*
M.A. Fedotova, T.V. Tazikhina, S.Yu. Bogatyriov. Global network as medium for spreading of educational services 32
Shown are methods to widely adaptation of Internet technologies to the course "Evaluation of business". Primary tasks in promotion of educational quality as well as methods for their solution are defined. Description of technologic educa-tional communicative complex is done, also results of it's practical adaptation are shown. Prospects for it's future spreading are revealed.
Key words: *competence orientation of educational programs, spreading of educational services, socially oriented communicative systems, technologic educational product, high technologic educational complex, system for guaranteeing quality of education*

PEDAGOGY & PSYCHOLOGY
B.I. Kim. On new schools' standards and their alternative 38
Current state of general education is analyzed in the article. The author examines one of ways for it's technologization in interactive technology innovative system of educational testing as means to achieve quality of education shown in indicators of progress in studies of trainees.
Key words: *new standard of general education, standard's realization, technology of testing, quality of progress in studies, quality of education*
S.A. Zholdasbekova, A.D. Rayimkulova. Structural components and intrinsic characteristics of professional competence of a school teacher 43
Considered are structural components and characteristics of professional competence of the teacher of 12-year's school. Intrinsic characteristics of professional competence of a teacher are submitted.
Key words: *professional competence of a teacher, the teacher of 12-year's school*

CONTENT

M.M. Kashapov, E.V. Shubina. On the construction of structured-level model of a teacher's professional thinking 47
Presented is an analysis of problematic as a structural unit of professional peda-gogic thinking. Authors present a model of structural and functional characteris-tics of primary school teacher's pedagogic thinking in phase of their professional training and further professional development.
Key words: *professional pedagogic thinking, structure, levels, functions of peda-gogic thinking, problematic, pedagogic thinking of primary classes' teachers*

PRACTICE OF HIGH SCHOOL
V.V. Smirnov. On conception for students' training in original studies in Physics 52
The author presents some results of forming in students skills for experimental studies in Physics. Defined are models of cognitive tasks solving with experimental methods in laboratorium practical works. Principal requisites that possibly guarantee necessary training of students are also formulated.
Key words: *experimental studies in physics, operational approach, cognitive task, generalized methods for solving cognitive tasks*
A.V. Fedorov. On new educational standards as a real opportunity for media pedagogy 55
Based on analysis of documents, approved by the Russian Ministry of Education and Science, the author concludes that with introduction of new federal state educational standards of higher education universities have broad opportunities to introduce media education in their practice.
Key words: *federal State educational standards, media education, media pedagogy, media literacy, media competence*
E.V. Vostroknutov. Structure and content of a student's creative competences in technical high school 59
On the basis of federal state educational standards of higher education for tech-nical directions of bachelors' preparation, the author discloses content and structure of creative competences of a student in technical high school. Also concept of "student's creative competences in technical high school" is defined on the basis of existing interpretations.
Key words: *competency, competence, creative competences, student's creative competences in technical high school*

Little by little of everything
News about education abroad 63

EDUCATION ABROAD
A.A. Anikeev, E.A. Artjuhova. Modern structure of education in Germany 65
Analyzed are modern structure of education in Germany, organization of educa-tional process, and the system of professional training of teachers' personnel in Germany. Analyzed are periods both of post-war revival of education and it's further development at present stage.
Key words: *dual system, real school, elementary school, gymnasia, joint school, primary school*

SCIENCE IN HIGH SCHOOL
V.V. Komarov, N.I. Litvina, L.V. Pronchenko. Education and "green" economics 69
Analyzed are problems and objects of modern education foreshortened integral ecological competence and global "green" economics, as well as vital measures of world forests' preservation, inc. necessary steps to preserve and optimize forests' use.
Key words: *education, ecology competence, "green" economy, investments, fore-stry, Rio-2012*

HUMANIZATION & LIBERALIZATION OF EDUCATION
S.F. Nurgalieva. On formation of morality culture in modern society 73
Problems of breeding of morality culture in modern society, as well as integration process of education and culture, fusion of various national cultures in globalized world are being under consideration by the author. Priority of culture in educational system's modernization is also noted.
Key words: *morality culture, world community, cultures' globalization, dialogue of cultures, intercultural competences*
S.L. Novolodskaya. Role of "Foreign Language" as an educational subject in formation of manager's polycultural personality in service and tourism 76
The article is devoted to potential abilities and role of "Foreign Language" as an educational subject in formation of polycultural personality of a specialist in whole and in special of the future of the manager in service and tourism. Foreign language takes an important place in training of high quality and competence of specialists for effective interaction in condition of polycultural in Russia and in the world associations.
Key words: *foreign language, polycultural education, formation of polycultural personal*

HERITAGE & MODERNITY
S.S. Chabanova. Socio- and cultural determinants of teacher's authority in the 2nd half of XIX and during XX centuries 82
Presented is an analysis of socio- and cultural determinants of teacher's authority in Russian native education. The author analyzed process of interactions between teacher's professional training, his social status and personal peculiarities, as well as it's relationship with pupils and teacher's authority formation.
Key words: *teacher's authority, socio- and cultural determinants, native educa-tion, teacher's social status*

SCIENTIFIC REPORTS
N.D. Neustroev, A.S. Savvin. Bolognese process vs. problems of regional high school 87
The authors' idea is that each regional high school, even if participated in the Bolognese process, forming the all-Europe educational ground, has right to it's own specific character, conditioned by it's history, traditions and culture, as well as national- and regional peculiarities.
Key words: *Bolognese process, regional high schools, national peculiarities, problems, educational system, strategy of development, innovations.*
L.B. Aminul. On forming of students' information culture in a technical school by means of the ISPOR-system in educational process 90
Described are methodological principles for teaching engineering students various training disciplines by means of Automated learning system ISPOR, the author's creation.
Key words: *information culture, model, development environment for making op-timal decisions, components, criteria*

SURVEYS. FRAGMENTS. BOOK REVIEWS
V.I. Razumov. On macro dynamics of Russia's development 94
Review on N.S. Rozov's monograph "Track & Crossing. Macro sociological reasons to Russia's strategies for XXI century"

НОВОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

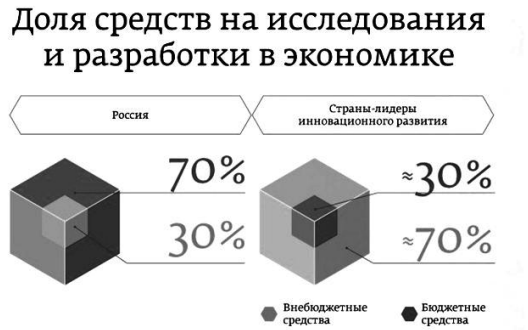
Развитие науки в 2011 году

Сеть ведущих российских вузов

Федеральные университеты	8
Национальные исследовательские университеты	29
МГУ, СПбГУ	2
Центры коллективного пользования научным образованием на базу вузов	42

Центры коллективного пользования научным оборудованием на базе вуза

Федеральный округ	Количество
Центральный	21
Северо-Западный	4
Южный	2
Приволжский	5
Уральский	2
Сибирский	2
Северо-Кавказский	4



Планируемые расходы на науку в 2020 г., % от ВВП

В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года предусмотрено, что внутренние затраты на исследования и разработки повысятся, из них больше половины — за счет частного сектора.

Уйти от сметного финансирования

Представляем вниманию читателей комментарий академика РАН Г.П. Георгиева к статье председателя правительства РФ В.В. Путина «Нам нужна новая экономика», опубликованной в газете «Ведомости» 30 января 2012 г.

Как представитель науки, пишу о проблемах, касающихся ее развития. Прежде всего обращает на себя внимание то, что имеется ясное понимание роли фундаментальной и поисковой (или ориентированной) науки для инновационного развития страны. Действительно, новые оригинальные идеи, ведущие к инновационным разработкам, рождаются в недрах фундаментальной науки, направленной на познание законов мироздания.

Хотелось бы привести некоторые соображения по поводу параграфа о начале развития фундаментальной науки с университетов. Это довольно долгий путь, учитывая, что создавать науку там, где нет сильных научных кадров (конечно, я имею в виду не все университеты), достаточно трудно. Между тем жизнь подсказывает более простой путь — максимальное слияние сильной академической науки с университетской. Уже сейчас на очень многих факультетах МГУ, СПбГУ и ряда других университетов преподают руководители лабораторий РАН, а студенты таких факультетов проходят курсы лекций и практику, а затем и аспирантуру на базе соответствующих лабораторий РАН, становясь специалистами высокой квалификации. На мой взгляд, желательно, чтобы эта практика стала общим правилом и лучшие лаборатории РАН или группы таких лабораторий, отобранные по прозрачному конкурсу, становились кафедрами университетов. Одновременно заведующие лучшими кафедрами университетов могли бы получить лаборатории в РАН. Такая система способствовала бы использованию инфраструктуры РАН для подготовки студентов и значительно ускорила бы решение задач, поставленных в статье В.В. Путина.

РАН и университеты должны не конкурировать, а максимально сливаться, и эту тенденцию важно было бы поддержать.

Второй важнейший вопрос, поднятый в статье, касается организации десятилетних программ фундаментальных и поисковых исследований для РАН, ведущих научно-исследовательских университетов и государственных научных центров. Это крайне существенно для развития науки. Однако для успеха необходимо, чтобы либо все финансирование программ, либо, если программы покрывают весь бюджет организаций, их фиксированная часть (не менее 30%), распределялись бы через конкурсный механизм и выдачу грантов. При этом если конкретная программа развивается успешно, ее общее финансирование не уменьшается.

В прошлой программе государственных академий финансирование программы практически соответствовало суммарному бюджету академий. Поэтому почти все средства шли на сметное финансирование. На конкурсное оставалось около 12%, а в 2012 г. — вообще менее 10%. Между тем только конкурсная поддержка сильнейших научных коллективов и создание на конкурсной основе новых коллективов под руководством молодых талантливых ученых из России или из-за рубежа может обеспечить поступательное движение нашей науки.

Что касается работающих за рубежом, то, выиграв грант, они должны переходить на постоянную работу в Россию и не иметь преимуществ перед российскими учеными того же уровня. Наконец, конкурсный отбор должен быть абсолютно прозрачным, гласным и базироваться на объективных показателях (публикациях в рейтинговых международных журналах, успешных разработках) и экспертизе учеными, имеющими наивысшие объективные показатели. Слова о размере грантов от фондов, не уступающих по размеру западным, как мне кажется, относятся и к грантам от программ.

Тематика программ, по сравнению с документом 2008–2012 гг., должна быть укрупнена. В области биологии и медицины я предложил бы создать три-четыре программы, в частности «молекулярная и клеточная биология», «новые подходы к диагностике и терапии социально значимых заболеваний» и «биоразнообразие, экология и эволюция». Они покрывают основные важные направления исследований, и сильные ученые не останутся без грантов.

Вероятно, привлечение зарубежных специалистов было бы действительно полезно для выработки списка программ и оценки годовых отчетов. Тогда список программ в большей степени будет отражать сегодняшний день развития мировой науки. Но это должны быть действительно крупные ученые, а не случайные лица из нашей эмиграции.

В целом та часть статьи, которая касается развития науки, несомненно, внушает оптимизм.

STRF.ru

Как советские математики Америку покорили

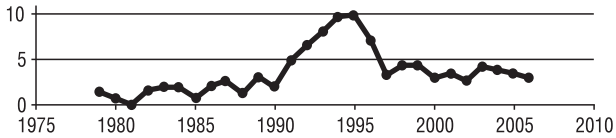
После распада СССР волна советских математиков-эмигрантов захлестнула США. Хотя, может, «захлестнула» — сильно сказано: в 1990-е в США было 29 392 своих математиков, из СССР прибыло 336. Еще 715 математиков отбыли из Союза в другие страны, а на территории распавшейся Страны Советов остались 11 173. Таким образом, в США стало примерно на 1% математиков больше, но этот процент произвел столь заметные изменения, что американские экономисты Джордж Борхас и Кирк Доран посвятили ему научную работу «Коллапс Советского Союза и производительность труда американских математиков».[1]

Наших математиков, прибывших в США, было около трех сотен, как и спартанцев, защищавших Фермопилы, против в 100 раз большего количества американских математиков, но это были отборные кадры. Например, средний советский или американский математик публиковал работы в 2 областях этой науки. Советский эмигрант в США публиковал работы в среднем в 5-6 областях. Эффект высокого качества прибывших усиливало и то, что в наших странах развивались очень разные направления математики. Например, на 1 американскую работу по интегральным уравнениям приходилось в среднем 1,4 советской работы по этой же теме, зато в области статистики на 1 американское исследование пришлось лишь 0,06 советских работ. В результате общение представителей двух миров порой выглядело как откровение. В исследовании приводится отзыв американца Перси Диакониса, 20 лет искавшего решение одной задачи и после обрушения «железного занавеса» поговорившего с советским математиком

[1] George J. Borjas, Kirk B. Doran. The Collapse of the Soviet Union and the Productivity of American Mathema-ticians/ — NBER Working Paper № 17800. — Issued in February 2012 [URL]: http://www.nber.org/papers/w17800

Решетихиным: «Это было фантастикой. Я только что получил абсолютно свежую порцию идей и результатов. Я спросил всех в Америке, кто имел хоть какой-то шанс что-нибудь знать о решении моей задачи. Никто не мог помочь. Но советские ученые проделали много работы по решению подобных задач. Это был целый новый мир, к которому я получил доступ».

Неудивительно, что такие кадры оказались востребованными университетами США. Безработица среди свежеиспеченных местных кандидатов наук выросла за 5 лет в 5 раз (рис.). В 1995 г. каждый десятый из получавших летом в американском вузе Ph.D. по математике не мог себе найти работу осенью. Правда, это «заслуга» не только советских математиков, но и эмигрантов из других распавшихся соцстран.



Источник: NBER.

Рис. Уровень безработицы среди американских математиков, только что получивших степень Ph.D., %

Когда бывшие советские ученые стали публиковать свои результаты в американских журналах, результаты многих местных ученых сразу же устарели и смысл в их опубликовании исчез. Это выразилось в падении производительности труда американских ученых на треть (производительностью авторы доклада называют количество опубликованных научных работ в 1992—2008 гг.). По оценкам Борхаса и Дорана, в этот период средний американский ученый опубликовал 6,8 работы, но если бы советской эмиграции не было, то количество публикаций было бы около 9 за указанный период. Эти оценки основаны на сравнении деятельности американских математиков, трудившихся в сферах, которые почти не разрабатывались в Советском Союзе, с теми американцами, которые трудились в областях, очень глубоко исследованных в СССР (см. подробности в полном тексте доклада на английском).

Борхас и Доран отмечают парадоксальные вещи: в целом количество научных работ благодаря эмигрантам не увеличилось — советские люди просто вытеснили часть неконкурентоспособных местных математиков из профессии. Кроме того, благодаря приезду высококвалифицированных математиков из СССР и свободной конкуренции на университетском рынке производительность труда американских студентов упала! Механизм процесса таков — американские студенты, получившие советских научных руководителей, стали публиковать больше статей благодаря замечательному наставничеству. Одновременно производительность труда американских математиков, как помним, упала, и, соответственно, студенты американских профессоров тоже стали показывать худшие результаты. Но поскольку у эмигрантов было только 3% от общего количества американских студентов, то их возросшая эффективность не компенсировала общего падения «качества» новой генерации математиков.

Так, спустя годы после распада СССР три сотни советских математиков затормозили отлаженную машину американской науки, сами того не желая. Впрочем, Борхас и Доран напоминают, что не все так просто — приезд сильных ученых привел к тому, что в журналах стали публиковаться более сильные и значимые результаты. Другими словами, количество научных работ снизилось, но зато качество их возросло.

Перевел Н. Дзись-Войнаровский, Slon.ru

Среди лучших места не нашлось

Москва значится в конце списка лучших городов мира для студентов, занимая 37-е место в мировом рейтинге вузов, составленном *QS World University Rankings*. Список из 50-ти лучших городов мира для студентов опубликован на сайте этой организации 16 февраля 2012.

Первое место в списке 50-ти — у Парижа. Далее следуют Лондон, Бостон, Мельбурн и Вена. Замыкают первую десятку Сидней, Цюрих, Берлин, Дублин и Монреаль.

Рейтинг основан на данных, собранных по опросам студентов в вошедших в список городах, а также на общедоступной информации, проанализированной сотрудниками QS World University Rankings. В критерии оценки вошли численность населения городов, качество питания в них, соотношение общего качества жизни и цен, возможность подработки для студентов, а также общее число студентов в конкретном городе.

Interfax.ru

ОБРАЗОВАНИЕ: РАКУРСЫ И ГРАНИ

ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ, БЕЗОПАСНОСТЬ И УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ

Такова тема «круглого» стола, который проведен Центром исследований глобальных процессов и устойчивого развития Российского государственного торгово-экономического университета (РГТЭУ). На обсуждение ведущих ученых были вынесены вопросы осуществления в РФ последовательного перехода к устойчивому развитию, обеспечивающему сбалансированное решение социально-экономических задач и проблем сохранения благоприятного состояния окружающей природной среды и природно-ресурсного потенциала в целях удовлетворения жизненных потребностей нынешних и будущих поколений. Доклады выступлений участников круглого стола представляем вниманию читателей с некоторым сокращением.

Переход к устойчивому развитию как глобальный процесс

А.Д. УРСУЛ.[1] XXI в. станет особым рубежом в истории цивилизации. В этом столетии решится судьба человеческого рода на планете, возможности его выживания, сохранения природной среды, пригодной для жизни. На протяжении всей предшествующей истории продолжение существования человечества на планете считалось как бы само по себе разумеющимся. Мало кому приходило в голову, что, на первый взгляд, преобразующая деятельность человека весьма опасна по своим последствиям для него же самого и может привести человечество к гибели. Если мировое сообщество не предпримет необходимых шагов, то может разразиться социально-экологическая катастрофа планетарного масштаба, а может, и какая-то иная, связанная с обострением других глобальных проблем современности.

Итак, на сегодня уже очевидно, что во имя собственного выживания человечество должно коренным образом трансформировать процесс своего социально-экономического развития, пересмотреть систему традиционных ценностей, свои целевые установки и ориентиры, сформировавшиеся в рамках модели неустойчивого развития — НУР. Так, на Конференции ООН по окружающей среде и развитию (ЮНСЕД) в 1992 г. в Рио-деЖанейро была определена та форма развития, по которой все еще продолжает развиваться наша цивилизация.

При этом было принято беспрецедентное решение изменить модель мирового развития, обеспечив переход от стадии неустойчивого развития (НУР) к развитию, в основе которого лежит принцип устойчивого развития (УР). Устойчивое — «это такое развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, но не ставит под угрозу возможности будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности». Приведенное определение распространяет принципы социальной справедливости и безопасности не только на нынешние, но и на будущие поколения, которым ныне живущие должны оставить приемлемые экологические условия и необходимые природные ресурсы.

Как очевидно, принципы социальной справедливости и безопасности, изложенные в Декларации по окружающей среде, которая была принята в Рио-деЖанейро, должны обрести не только свое темпоральное продолжение, но и в определенной степени распространены на природу (прежде всего, на биоту), которая также «претендует» на «удовлетворение потребностей» для своего развития. То есть речь идет о сохранении биосферы; прежде всего биоразнообразия естественных биологических сообществ, которые играют фундаментальную роль в стабилизации и регуляции окружающей нас природной среды.

Приверженность идее перехода к УР с той или иной степенью полноты была подтверждена и уточнена во всех последующих официальных документах ООН. В этой связи уместно обратить внимание на Всемирный саммит по устойчивому развитию (ВСУР) в Йоханнесбурге в 2002 г., на котором был принят План выполнения решений на высшем уровне. Этот план в отличие от аналогичного документа ЮНСЕД («Повестки дня на XXI век») впервые устанавливает временные интервалы (сроки) продвижения мирового сообщества по пути УР. Из официальных документов ООН следует, что практическое осуществление перехода к УР предполагалось начать с декады 2005—2014 гг. Именно в это время государства, входящие в ООН, должны были подготовиться в концептуально-

[1] *А.Д. Урсул*, д. филос. н., проф., академик АН Молдавии, директор Центра исследований глобальных процессов и устойчивого развития РГТЭУ (e-mail: ursul-ad@mail.ru)

стратегическом и организационно-управленческом плане к реализации новой стратегии развития человечества. Речь, прежде всего, идет о разработке официальных прогнозных документов (концепции, планы действий, стратегии, программы, органы, службы, советы и т.п.) для того, чтобы начать реализацию нового для мирового сообщества курса на обеспечение взаимосвязанного социально-экономического и экологического развития.

Для ЮНСЕД и ВСУР, документов ООН общим является то, что они пока в основном на политическом уровне декларируют модель (в принципе допускается их некоторое многообразие) УР, контуры которого даже в концептуальной форме еще четко не очерчены. Пока мы лишь интуитивно и на уровне здравого смысла, а иногда и печального опыта отчасти понимаем, что так развиваться, как цивилизация до сих пор двигалась по пути «прогресса», во многих отношениях уже нельзя: в противном случае у нее просто не будет будущего.

Переход к новой форме или модели УР, пока существующей лишь в форме предположительных концепций, политических деклараций и рекомендательных документов ООН, а также ряда национальных официальных документов и даже нормативных актов, была вызвана в основном причинами, связанными с экологией и обеспечением безопасности человека в самом широком смысле. Однако страны находятся в разном социально-экономическом и экологическом положении. Поэтому и общемировой переход к УР должен исходить из возможной специфики решений, принимаемых тем или иным обществом.

Идея перехода к УР явилась итогом осмысления многих экологических проблем или более точно — проблем окружающей среды, но не только. В наши дни уже очевидно, что эти проблемы тесно связаны с развитием общества и государства. И хотя до этого было выявлено немало противоречий в развитии человечества, тем не менее именно во взаимодействии общества и природы с особой силой о себе дало знать противоречие, которое мы считаем основным: противоречие, возникающее в ходе взаимодействия современной цивилизации с природой: противоречие между растущими потребностями мирового сообщества и ресурсными возможностями биосферы. На это социоприродное противоречие обратил внимание еще Т. Мальтус, но только современная экологическая ситуация поставила точку в споре о том, насколько прав был этот ученый.

В последние десятилетия человечество столкнулось не просто с естественными ограничениями (на локальном уровне они были всегда), а с глобально-планетарными природными, прежде всего биосферными, ограничениями. Поэтому переход к УР в силу целостности и сильной взаимообусловленности компонентов биосферы (как фундамента жизни и регулятора окружающей среды) и формирования единой цивилизации через глобализацию представляется как процесс глобального управления, в тех или иных аспектах ограничивающих стихийное продолжение рыночно-экономоцентрированной модели НУР. И хотя переход к УР нельзя свести только к ограничениям, однако в настоящее время они выдвигаются на первый план. В зависимости от степени осознания биосферных и иных пределов и границ, в будущем можно будет судить и об эффективности перехода к УР на глобальном, региональном, национальном и локальном уровнях.

Разрешение социоприродного противоречия предполагает существенное (почти на порядок) снижение антропогенной нагрузки на биосферу, а принципы его разрешения могут быть изучены на соответствующих моделях. Разрешение же этого противоречия в эколого-экономическом ракурсе предполагает выход на новую модель хозяйствования, на «равновесную» или «устойчивую» экономику, базирующуюся на принципах всесторонней экологизации.

Рассмотрение УР в аспекте проблемы безопасности означает не только новое видение механизмов и перспектив ее обеспечения, но фактически —переход к более широкому и адекватному пониманию такого развития, которое в этом случае представляет собой нерегрессивный тип эволюции, элиминирующий (либо снижающий до приемлемого уровня) любые негативные воздействия на объект с целью его сохранения. Короче говоря, УР в этом более широком смысле представляет собой наиболее безопасное развитие, в которое входит ставшее достаточно распространенным его «экологическое» понимание как обеспечение экологической безопасности в глобальном масштабе.

Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию, утвержденная Указом Президента РФ в 1996 г., носила в основном экологический акцент. Сейчас в связи с принятием в 2009 г. *Стратегии национальной безопасности РФ до 2020 года* можно констатировать новое видение проблем УР сквозь призму проблем безопасности и прежде всего безопасности национальной и глобальной.

Стратегия представляет собой не только важнейший официальный документ по проблеме национальной безопасности страны, но и новую версию российской концепции перехода к УР. Перед нами — видение развития с позиции обеспечения безопасности как нашей страны, так и всего мирового сообщества, что представляет важный мировоззренческий и концептуально-методологический поворот как в области проблем безопасности, так и в сфере УР, их объединения в единое научно-поисковое и практическо-деятельностное направления.

Если в модели НУР акцентировалось внимание на отдельном «экономизированном» индивиде, то модель УР выступает как стратегия выживания всего человечества. Сегодня уже очевидно, что не только права и свободы, но и жизнь отдельного человека не может быть обеспечена, если будет деградировать и разрушаться сфера обитания. Именно поэтому новая модель и связанная с ней стратегия цивилизационного развития оказывается более гуманной, социально и экологически справедливой в своей стратегической и политической ориентации и перспективе.

Оставаясь в рамках модели НУР невозможно удовлетворить даже жизненно важные потребности в одинаковой сте-

пени как нынешних, так и будущих поколений людей. Поэтому она предполагает достаточно быстрый драматический финал расточительного рыночно-экономоцентрического развития человечества. Этот трагический финал «рыночного человечества» (если можно так называть его современную экономоцентрическую ориентацию), как отмечалось, связан с антропоэкологической катастрофой (прежде всего с ухудшением окружающей природной среды и истощением природных ресурсов). Таким образом, удовлетворение потребностей будущих поколений выражает не существующую в данный момент времени, но будущую — своего рода опережающую — потребность всего человеческого рода в своем выживании и темпоральном продолжении.

Этой потребности, если воспринимать развитие человечества в координатах современной рыночно-экономоцентрической стихии, пока большинство живущих на планете не осознает. Однако подобная потребность в продолжении человеческого рода появляется, если осознается необходимость и важность обеспечения выживания и темпорального продления существования *homo sapiens* на неопределенно долгое будущее. Тем самым появляется и потенциальная потребность в появлении и жизни будущих поколений, которые в принципе могут существовать неопределенно долго. Эта потребность находится за пределами сиюминутного «рыночного горизонта» мышления; она устремлена в весьма отдаленное гуманистическое устойчивое будущее, имеет принципиально виртуально-стратегический характер. Однако, будучи осознанной, эта опережающая потребность в выживании и продолжении человеческого рода будет влиять на потребности нынешних поколений, более рационально трансформируя их в направлении оптимальной реализации в будущем.

Существует очевидное противоречие между явно излишними потребностями определенной части нынешних поколений и возможностями удовлетворения даже самых основных витальных потребностей будущих поколений. Рост потребностей нынешних поколений, в особенности потребностей неразумных и патологических, ведет к существенному уменьшению возможностей и способов удовлетворения потребностей в природных ресурсах и экологических условиях грядущих поколений. Подобная весьма пессимистическая перспектива как раз и потребовала изменения модели развития цивилизации (как модели НУР) с целью реализации постепенно осознаваемой опережающей потребности в темпоральном «продолжении гуманизма». Поскольку такая потребность уже в какой-то степени осознана, она представляет собой для нас интерес, причем долговременного стратегического характера, который все больше должен учитываться по мере перехода к устойчивому будущему.

Процесс все большего удовлетворения осознаваемых опережающих потребностей, выходящих за пределы краткосрочного «рыночного горизонта», можно назвать процессом футуризации потребностей (и интересов). При этом переход к УР предполагает долговременную целостную систему мероприятий, которые реализуют процесс футуризации и тем самым, рационализацию и «стратегическую гуманизацию» потребностей, что предполагает постепенный отказ от модели общества потребления и переход на более рациональное удовлетворение потребностей или, как говорят, коэволюционно-разумных потребностей. Это и предполагает переход к УР, существенно продлевающему временное бытие человечества.

В заключение отмечу, что понятие УР не совпадает ни с одной из выявленных в философии основных форм развития, к которым обычно относят понятия прогресса, регресса, нейтрального (или одноплоскостного) развития. Специфика этого типа развития заключается в том, что оно носит «сохраняющий» характер, т.е. допускает лишь те изменения объекта (системы), которые не меняют его природу как достаточно общую качественную определенность. Понятие УР выражает инновационно-безопасный характер дальнейшего существования человечества. УР в этом смысле объединяет в одно системное целое только те формы развития, которые исключают регрессивную ветвь.

Поэтому-то можно и нужно выделить принципиально новый тип развития — устойчивое. Особенность УР (не только в социальном аспекте) как особого типа развития заключается в том, что оно может сочетать в себе на различных этапах все нерегрессивные типы развития (прогресс и нейтрально-одноплоскостное развитие), образуя специфическую темпорально-пространственную сбалансированную систему. Общим условием бытия такой системы развития является обеспечение ее безопасности как во времени, так и в пространстве ее существования. Особый интерес на социальном уровне представляет УР, обеспечивающее прогресс общества и одновременно его безопасность, включая и сферу коэволюционного взаимодействия с окружающей средой.

Вместе с тем уместно обратить внимание на то, что само по себе УР является одновременно как консервативно-охраняющим, так и инновационным типом развития. В глобальном масштабе подобный тип цивилизационного развития не существовал и пока не существует. Это принципиально новый тип социальной и социоприродной эволюции, некоторые особенности которой рассматриваются на нашем «круглом» столе.

Предмет глобалистики

А.Н. ЧУМАКОВ.[2] Термин «глобалистика», хотя им пользовались уже в 70-е гг. прошлого века, широкого распространения тогда не получил. Серьезно о его содержании заговорили только с конца 1990-х гг., когда основное внимание ученых переключилось с глобальных проблем на осмысление самого феномена глобализации. К этому времени был накоплен значительный теоретический и фактический материал в области планетарных процессов и явлений, а термины «глобалистика», «глобализация», «глобальный мир», «антиглобализм», «глобальные проблемы» и др. получили широкое распространение не только в научной литературе, СМИ, политическом лексиконе, но и на уровне обыденной речи.

Термин «глобализация» употребляется главным образом для характеристики интеграционных и дезинтеграционных процессов планетарного масштаба в об-

[2] *А.Н. Чумаков*, д. филос. н., проф., заведующий кафедрой философии, Финансовый университет при правительстве РФ (e-mail: chumakov@iph.ras.ru)

ласти экономики, политики, культуры, а также антропогенных изменений окружающей среды, которые по форме носят всеобщий характер, а содержательно затрагивают интересы всего мирового сообщества. При этом можно отметить две крайности в истолковании как самого феномена глобализации, так и истории его возникновения. В первом случае планетарный характер социальных связей и отношений трактуют неправомерно расширительно, пытаясь усмотреть их уже в первобытном обществе. С этой точки зрения даже ранние этапы развития человечества можно рассматривать как глобальные.

Во втором случае глобализацию понимают слишком *узко*. При этом современные процессы общественного развития рассматриваются в отрыве от их фундаментальных причин и генезиса, т.е. без учета истории и динамики становления международных структур и транснациональных связей. При таком подходе глобализация нередко связывается лишь с событиями минувшего столетия, а то и вовсе с последними десятилетиями. Кроме того, зачастую ее рассматривают как якобы сознательно заданный и управляемый процесс, как целенаправленно осуществляемую кем-то политику и даже говорят о глобализации как субъективной реальности, чьем-то коварном замысле, реализуемом в интересах определенного круга лиц, транснациональных корпораций или государств.

Впрочем, отмеченные крайности во взглядах на глобализацию не охватывают всего спектра существующих взглядов, многообразие которых объясняется не только сложностью проблемы, но и недостаточной ее проработанностью.

Сегодня назрела необходимость определиться со статусом глобалистики, которая уже накопила богатый материал, получила достаточное развитие и представлена многообразием школ, направлений, различных объединений, творческих коллективов, групп ученых и т.д.

В более *широком смысле* «глобалистика» означает всю совокупность научных, философских, культурологических и прикладных исследований разных аспектов процесса глобализации и глобальных проблем, а также практическую деятельность по реализации полученных результатов в экономической, социальной и политической сферах как на уровне отдельных государств, так и в международном масштабе.

Важно подчеркнуть, что глобалистику не следует понимать как какую-то обособленную или специальную научную дисциплину, подобную тем, которые во множестве возникают, как правило, в результате дифференциации научного знания или на стыке смежных дисциплин. Она «рождена» интеграционными процессами, представляет собой сферу исследований и познания, где различные научные дисциплины и философия находятся в тесном взаимодействии друг с другом, каждая с позиции своего предмета и метода анализирует всевозможные аспекты глобализации, предлагает те или иные решения глобальных проблем, рассматривая их как в обособлении друг от друга, так и в качестве целостной системы.

В заключение отмечу, что ряд выводов, основанных на анализе объективных тенденций общественного развития, могут встретить возражения со стороны тех, кто видит в глобализации прежде всего сферу борьбы интересов и целенаправленную деятельность определенных кланов или государств, в т.ч. игнорирующую интересы, а то и попирающую законные права других. Замечания такого рода будут справедливы, их следует учитывать как в теоретических исследованиях, так и в практической деятельности, когда дело касается глобализации и ее последствий.

Однако в вопросе о статусе глобалистики, равно как и в определении ее предмета и границ, речь идет о решении другой задачи, когда приходится сталкиваться не с субъективным фактором, но как правило с субъективизмом и пристрастиями исследователей, мнения которых не должны подменять анализ объективных тенденций развития мировых процессов.

От глобализации научного знания к глобалистике

В.А. ЛОСЬ.[3] Глобалистику можно рассматривать как науку о глобальной социоэкосистеме, которой присущи свои основные законы, принципы и правила, методы исследований и т.п. Глобалистика представляет собой определенным образом интегрированную систему современного научного знания.

Впрочем, имеются как сторонники, так и противники возможности (и необходимости) формирования специальной науки, в рамках которой предполагается изучение феномена глобализации. Однако большинство специалистов согласны с тем, что метод «проб и ошибок» не может эффективно (и конструктивно) «работать» в этой сфере.

Следовательно, дело не в том, будет ли создана специальная дисциплина «глобалистика» или «глобализируется» современная система научного знания. Главное, чтобы изучение глобальной социоэкосистемы было поставлено на научную основу. В этом видится залог конструктивного ответа на вопросы, поставленные феноменом глобализации перед современной цивилизацией.

Социокультурной формой выражения глобализма является процесс глобализации социоприродных систем, для которого характерны динамизм и практически неограниченная пространственно-временная экспансия. Неуправляемая глобализация — важный фактор дестабилизации мировой социоэкосистемы. Именно поэтому управление глобализацией предполагает реализацию стратегии устойчивого развития (УР-стратегия) как баланс между интегральностью и дифференциальностью развития социоприродных систем, как взаимосвязь между западной активностью и восточной гармоничностью.

Глобализация обусловливает тенденцию к известному «стиранию» граней между различными типами цивилизаций. На основе взаимосвязи (и взаимозави-

[3] *В.А. Лось*, д. филос. н., проф., Российская академия государственной службы при Президенте РФ (e-mail: los@sumail.ru)

симости) современных социокультурных стереотипов идет процесс формирования новой культуры интегрального типа — планетарной (или глобальной), среди особенностей которой можно отметить следующие:

во-первых, преодоление как западного антропоцентризма, так и восточного природоцентризма, с преобладанием евразийской (или азиатской) модели культуры, в рамках которой происходит ассимиляция европейских и восточных стереотипов;

во-вторых, ориентация на деятельность (в самом широком смысле этого слова), которая, с одной стороны, базируется на удовлетворении потребностей индивидуума, а с другой — на «вписывании» в естественные экосистемы, что и обеспечивает поддержание динамического равновесия в глобальном масштабе;

в-третьих, формирование правовых механизмов управления на основе не национальных, а общепланетарных ценностей, когда соблюдается баланс государственных и международных интересов;

в-четвертых, снятие конфессиональных противоречий в процессе признания равенства и реального взаимоуважения всех религий;

в-пятых, формирование личности («человека мира»), которая чувствует не только индивидуальную, но и планетарную ответственность за конструктивное прогностическое развитие цивилизации.

Информатизация общества в контексте устойчивого развития

К.К. КОЛИН.[4] Информатизация является мощным катализатором многих процессов общественного развития, в том числе создания и внедрения инноваций, новых социальных и энергетических технологий, а также развития науки, образования и культуры. Именно это фундаментальное свойство информатизации и обусловливает ее особую роль в процессах цивилизационного развития, выдвигает ее на первый план в области национальной и международной политики современного мира.

Таким образом, информатизацию следует квалифицировать как общецивилизационный глобальный процесс, который сохранит за собой положение одной из ведущих доминант развития цивилизации на длительный период, по крайней мере, — в течение всего XXI в.

Попытаемся ответить на вопрос, в каких отношениях находятся процессы глобализации и информатизации? Как свидетельствуют результаты исследований, эти процессы тесно взаимосвязаны и оказывают друг на друга сильное воздействие, причем последнее носит синергетический характер.

Действительно, многие результаты глобализации экономики, промышленного производства и развития международных финансовых механизмов просто невозможны без современных информационных технологий и глобальных телекоммуникационных сетей.

Глобализация экономических связей и формирование транснациональных корпораций (ТНК), в свою очередь, содействуют распространению новых средств информатики и информационных технологий.

Хорошим **примером** сказанному может послужить опыт Индии, в которой в настоящее время функционируют 13 крупных ИКТ-технопарков, специализирующихся в области так называемого «оффшорного программирования». Основной продукцией этих технопарков являются компоненты программных систем, разрабатываемые по спецификациям американских и канадских компаний. В этой области здесь сегодня работают свыше 500 тыс. человек. Что же касается Индии, то ныне она занимает второе место (после США) на мировом рынке программного обеспечения.

Но дело не только в этом. Для обеспечения деятельности этих технопарков в стране создана система подготовки кадров в области ИКТ-технологий, а также два сборочных завода вычислительной техники, принадлежащих крупным американским компаниям.

Все перечисленное, конечно же, отразилось и на развитии процесса информатизации индийского общества. Ряд крупных компаний Индии уже перепрофилировали свою деятельность, начав разработку ИКТ-технологий. В стране начала создаваться собственная ИКТ-индустрия. Появились и первые индийские миллиардеры, сделавшие состояния на разработке программного обеспечения.

Весьма примечательно, что в международном рейтинге готовности стран мирового сообщества к «электронному развитию» Индия в 2008 г. заняла 54-е место среди 70 стран, опередив Китай (56) и Россию (59).

Думается, пример Индии является весьма наглядной иллюстрацией результатов взаимодействия процессов глобализации и информатизации общества в современном мире, который становится все более (как с экономической, так и информационной точек зрения) взаимосвязанным.

К сожалению, в нашей стране ход подготовки и проведения международных мероприятий по формированию глобального информационного общества в СМИ практически не освещался, их документы издавались мизерными тиражами, т.е. практически остались недоступными не только массовой аудитории, но и многим ученым, преподавателям, аспирантам и студентам российских вузов, представителям общественных организаций и бизнеса.

Неудивительно, что стратегическое значение развития информационного общества и комплексной информатизации всех сфер его жизни население России пока еще не осознало. Это является серьезной угрозой для национальной безопасности страны.

Что касается процессов информатизации общества в условиях его глобализации и в контексте проблемы устойчивого и безопасного развития, то их анализ позволяет говорить о следующем.

С философской точки зрения информатизацию следует рассматривать как *глобальный цивилизационный процесс,* который уже сегодня оказывает существенное влияние практически на все сферы жизни человека и общества, а в дальнейшем будет во многом определять и весь облик цивилизации XXI в., которую

[4] *К.К. Колин*, д. т. н., проф., заслуженный деятель науки РФ, Институт проблем информатики РАН (e-mail: kolinkk@mail.ru)

в значительной мере можно охарактеризовать как *глобально информационную.*

Наиболее важной отличительной особенностью информационного общества станет широкое использование электронных информационных ресурсов, баз научных знаний и новых информационно-коммуникационных технологий как катализаторов других технологий и процессов развития социума. В информационном обществе существенным образом изменятся не только структура занятости населения, но и образ жизни людей, многие традиционные культурные и нравственные универсалии (к примеру, представления о качестве жизни, структуре индивидуального, корпоративного и национального богатства, пространстве и времени).

Информатизация открывает *новые возможности* для социально-экономического, интеллектуального и культурного развития индивида, общества, науки и образования. Однако для практической реализации ее потенциала в обществе должны быть созданы необходимые условия и разрешены достаточно серьезные проблемы инструментально-технологического, организационно-правового и культурологического характера.

На современном этапе становления глобального информационного общества ключевыми являются две проблемы. Первая заключается в том, что предстоит *овладеть информацией,* т.е. понять ее концептуальную природу и роль в развитии природных систем, человека и общества; сделать главным ресурсом и движущим фактором развития цивилизации. Для решения этой проблемы необходимо не только активно использовать новые достижения отечественных и зарубежных ученых в области фундаментальной и социальной информатики, но и существенным образом изменить содержание образования в высшей и средней школе.

Вторая проблема связана с *обеспечением доступности информации* широким слоям населения, независимо от уровня материального благосостояния людей, их этнической, конфессиональной и расовой принадлежности. Чтобы разрешить эту проблему, помимо создания современной информационной инфраструктуры, необходимо также обеспечить решение целого ряда других задач, не менее сложных, направленных, в частности, на *снижение информационного неравенства,* которое следует рассматривать как новую форму социального неравенства.

Глобальная информатизация общества открывает не только новые возможности для развития человека и социума, но и способствует возникновению новых угроз на этом пути. В первую очередь речь идет о комплексе проблем информационной безопасности (в их числе наиболее значимыми являются виртуализация общества и использование новых технологий для манипуляции общественным сознанием), а также противоборство в информационной сфере, которое в последние годы становится глобальным, все заметнее принимая характер информационных войн.

Необходимо подчеркнуть, что все перечисленные проблемы и особенности развития современной цивилизации, обусловленные глобальной информатизацией общества, принципиально новы. Они возникли в последние два-три десятилетия; у них нет аналогов в историческом прошлом; они еще очень слабо изучены. Более того, многие из них вообще не получили должного отражения в массовом общественном сознании, что само по себе означает появление еще одной глобальной угрозы для безопасного и устойчивого развития цивилизации.

Взаимодействие процессов информатизации и глобализации общества развивается в логике *синергетических процессов,* усиливающих оба эти процесса и ускоряющих их развитие. Между тем различные аспекты такого взаимодействия тоже изучены еще недостаточно.

Глобальная информатизация общества тесно связана и с *проблемами устойчивого развития.* С одной стороны, информатизация повышает информационную связанность мирового сообщества; способствует распространению новых знаний и технологий, международному разделению труда; означает появление новых возможностей для международного сотрудничества в области решения актуальных проблем устойчивого развития, региональных и локальных проблем экологии и рационального природопользования. С другой стороны, глобальная информатизация, активизируя процессы экономической, финансовой и культурной экспансии развитых стран в другие регионы мира, ведет к разрушению в этих регионах традиционных национальных культур, ослаблению государственного суверенитета и возникновению новых форм современного колониализма. Бедность и социальное неравенство во многих странах мира и является одной из причин ухудшения в них экологической ситуации, обострения этнических, политических и религиозных конфликтов.

Именно поэтому к процессам информатизации следует подходить комплексно, с учетом их взаимозависимости с двумя другими стратегическими особенностями современности — глобализацией общества и необходимостью его устойчивого и безопасного развития.

Безопасность через устойчивое развитие

С.Н. БАБУРИН.[5] Принятие «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года», имеет важное значение для консолидации усилий общества и государства как с точки зрения обеспечения национальной безопасности страны, так и ее социально-экономического развития на долгосрочную перспективу.

Новый подход к обеспечению безопасности, используемый в модели устойчивого развития, предполагает системное видение проблемы, когда в одно целое с обеспечением безопасности соединяются экономические, экологические, политические, социальные и прочие аспекты и направления развития,

[5] *С.Н. Бабурин*, д. ю. н., проф., ректор РГТЭУ, заслуженный деятель науки РФ (e-mail: rectorat@rsute.ru).

т.е. создается новая целостная система деятельности. Приоритет экономики, характерный для современной модели, по мере перехода к модели устойчивого развития будет все заметнее уступать место системной взаимосвязи основных направлений и компонентов деятельности, направленной на выживание человечества и сохранение биосферы.

Обеспечение безопасности через переход к устойчивому развитию характеризуется рядом новых принципов. Происходит и расширение списка основных объектов безопасности (особенно природной среды).

В традиционной модели развития основным таким субъектом является государство, реализующее соответствующие функции через свои властные органы. Однако, в соответствии с Законом РФ «О безопасности», его субъектами являются граждане, общественные и иные организации и объединения, обладающие правом и обязанностями по участию в обеспечении безопасности в соответствии с законами, действующими на территории РФ. Причем государство как основной субъект обеспечения безопасности обеспечивает правовую и социальную защиту граждан, общественных и иных организаций и объединений, оказывающих содействие в обеспечении безопасности в соответствии с законом.

Упомянутые выше субъекты обеспечения безопасности сохраняются и в модели устойчивого развития, правда, в их число включаются еще и субъекты наднационального и транснационального уровня, которые будут формироваться постепенно по мере перехода мирового сообщества и каждого государства к новой цивилизационной стратегии. Появляется и планетарный субъект обеспечения глобальной и всеобщей безопасности — человечество.

Понятно, что если переход к устойчивому развитию обретает глобальные масштабы и характеристики, то обеспечение всеобщей безопасности возможно только в системе «природа — человечество — личность». Конкретный человек и различного рода объединения также выступают субъектами процесса обеспечения безопасности на государственном и глобальном уровнях. Вместе с тем, наряду с социоприродной системой безопасности «человек — цивилизация — биосфера», благодаря космическим средствам формируется и антропогеокосмическая система «человечество — Земля — Вселенная», где тоже должна быть обеспечена безопасность и устойчивое развитие (т.е. на планете и за ее пределами).

Единственный способ разрешения противоречия между развитием одних социальных систем и безопасностью других, развитием цивилизации и сохранением природы заключается в переходе на взаимосогласованное, коэволюционное, т.е. безопасно-устойчивое развитие. Иными словами, коэволюция социальных систем, а также системы «общество — природа» означает и безопасное, и устойчивое их соразвитие. Взаимосвязь развития и безопасности, представленная в форме устойчивого развития, позволяет характеризовать это последнее как наиболее безопасное среди других возможных типов безопасного развития социоприродных систем (по крайней мере, с современной точки зрения).

Развитие в полном смысле станет безопасным во всех отношениях, если оно будет осуществляться в форме будущего планетарного по масштабам и устойчивого. Обеспечение безопасности на необходимом и достаточном уровне должно ориентироваться не только на защиту, но и на другие его формы, например, связанные с опережающими действиями, формированием развития в наиболее безопасной форме (безопасность через приоритеты устойчивого развития).

Если в модели неустойчивого развития основное внимание уделяется «защитно-силовым» средствам, то в новой цивилизационной модели обеспечение безопасности должно достигаться в основном через соразвитие, коэволюцию, принятие опережающих решений и действия. При этом в новой модели уменьшаются (либо устраняются) основания для нынешнего раздвоения социальной деятельности: на ту, которая занимается собственно развитием (созиданием, творчеством и т. д.), и ту, с помощью которой обеспечивается безопасность этой основной деятельности. В модели устойчивого развития противоречие между обеспечением безопасности и развитием разрешается в пользу нерегрессивного развития, которое становится безопасным и во всех отношениях устойчивым. Таким образом, получается, что переход к устойчивому развитию позволит обеспечить сохранение всех объектов, которые переходят на новый тип развития, а тем самым — на новый способ своего бытия. Такой новый концептуально-методологический подход должен реализовываться как на государственно-национальном, так и глобально-международном уровнях и фиксироваться в соответствующих нормативно-правовых документах.

Находя отражение в научных дисциплинах и направлениях исследовательской деятельности, понятие «безопасность» (и связанный с ним «куст» понятий) трансформировалось в междисциплинарно-интегративное, а в обозримой перспективе оно может стать и общенаучным. И хотя дисциплинарное «утверждение» безопасности как категории, выражающей способ относительно «спокойного» бытия того или иного объекта, существенно отстает от проблемно-поисковых разработок, тем не менее может быть поставлен вопрос о становлении уже в ближайшее время общенаучной дисциплины, предметом изучения которой окажется проблема обеспечения безопасности в ракурсе устойчивого развития.

Однако для этого следует изучить как законы развития объекта, так и обеспечения его безопасности, что предполагает становление не просто науки о безопасности, а науки о связи безопасности и развития. Впрочем, в эту сферу исследований, которая именуется ноосферологией, органично вписываются проблемы обеспечения безопасности и устойчивого развития.

(Окончание следует.)

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В.Н. ЖУКОВ,
д. филос. н., доц.
Московский государственный университет управления
E-mail: inf@guu.ru

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ: ПРОБЛЕМА КОНЦЕПЦИИ

Представлен анализ общей концепции дисциплины «История и философия науки», показана необходимость изменения данной концепции.

Ключевые слова: *история науки, философия науки, наука, практика, позитивизм.*

Необходимость изучения предмета «История и философия науки» в современном российском вузе доказана временем. В современном высшем образовании все более актуализируется задача преодоления разрыва на естественные и гуманитарные науки, чему и способствует данный курс. Но совершенствовать что-либо мы можем только тогда, когда говорим о его недостатках.

Странности кандидатской программы

Если посмотрим на программы кандидатских экзаменов по курсу «История и философия науки» («Философия науки»), которая утверждена Министерством образования РФ[1], то увидим, что собственно история науки (а ведь данное словосочетание является центральным в названии программы) занимает не просто скромное, но чрезвычайно скромное место. По сути дела, вся история науки ограничена лишь небольшим пунктом в первой части программы. Вся остальная программа посвящена философии науки.

Дело не только в том, что предмет философии науки очень молод и несоизмерим по времени своего развития с предметом истории науки. Дело в иной, более важной причине. Философия науки, как она представлена в программе, не просто возникает в целом в Новое время и является как бы новорожденным предметом по сравнению с историей науки, уходящей в глубокую древность. Философия науки возникает в переломное время развития научного знания, когда изменяются сами основания развития науки. Иначе говоря, философия науки — это итог, выражение определенного этапа развития самого знания, итог развития науки в целом, «продукт» истории науки. Как нечто отдельное и самостоятельное по отношению к развитию самого знания она не существует.

Но почему-то в программе история науки и философия науки рассматриваются не просто как равные дисциплины, но история науки оказывается как бы поглощенной философско-методологическими проблемами развития самой науки. Получается странная ситуация: философия науки — одно из следствий истории развития науки в целом — оказывается как бы на равных правах с самой историей науки, т.е. часть целого получает одинаковое значение с самим целым и даже поглощает это целое, что, конечно, не может не вызывать возражений.

Нет сомнений, что составители программы чувствовали это и поэтому дали программе подзаголовок — «философия науки»: подзаголовок, который не просто повторяет то, что было уже сказано в основном заглавии, но выводит на свет тот простой факт, что программа, по сути дела, является программой по философии науки, а не по истории науки. Но тогда надо было бы прямо и озаглавить курс — «Философия науки», и все стало бы на свои места. Тогда было бы понятно, почему раздел по истории науки сведен на полстраницы и почему вообще проигнорирована история русской науки. В программе мы не найдем фамилий таких замечательных исследователей науки, как Б.Г. Кузнецов, В.П. Зубов, И.Н. Веселовский и др.

Что же тогда мы имеем в конце концов? «Историю и философию науки» или «философию науки»? Ведь каждому специалисту ясно, что это — не одно и то же. Ответить на заданный вопрос, исходя из данной программы, не так-то легко вследствие очевидного про-

[1] Приказ Минобразования РФ № 697 от 17.02.2004 г.

тиворечия между названием программы и ее содержанием.

«Рокировка» в сторону позитивизма

Почему же так получается, что философия науки, которая возникает в собственном смысле только в последние столетия и по времени своего развития просто несоизмерима с историей науки в целом, поглощает то, что насчитывает несколько тысячелетий своего развития, — историю науки? Почему получается такая несоизмеримость, несоразмерность между историей науки и философией науки?

На этот вопрос мы должны дать не очень приятный ответ. За последние два десятилетия в российском образовании все больше ощущается дыхание позитивизма, причем чаще всего в са́мой упрощенной, элементарной (преимущественно в англосаксонской) его интерпретации. Не вдаваясь в тонкости взаимоотношения философии науки и позитивизма можно в целом сказать, что одно практически неотделимо от другого, и это влияние прямо сказалось на содержании данной программы.

Но философия науки не есть что-то отдельное по отношению к истории развития самого знания (тем более не есть что-то, что должно занимать преимущественное положение по отношению к самой истории развития знания). Философия науки есть определенное выражение развития самого знания, которое не может, да и не должно занимать господствующего положения по отношению к развитию самой науки. Следовательно, не просто понять, что есть философия науки, но также понять, почему она возникает. А это возможно только исходя из истории развития самого научного знания, ни в коем случае не ставя одно на место другого.

Это значит, что задача понимания сущности философии науки[2] может быть решена в рассмотрении истории самого знания, т.е. как бы «со стороны» истории науки в целом, а не в дробной детализации проблем самой философии науки — детализации, которая нередко носит крайне проблемный характер и далеко не всегда ясна. Так, например, в программе в разделе 4 первой части «Структура научного знания» читаем: «Парадигмальные образцы решения задач в составе теории. Проблемы генезиса образцов», а в следующем, 5-м разделе — «Динамика науки как процесс порождения нового знания» опять читаем: «Генезис образцов решения задач». Думаю, даже очень известные ученые остановились бы в глубокой задумчивости над тем, как ответить на эти вопросы и в чем разница между «генезисом образцов» в первом и во втором случае. А ведь на эти вопросы надо будет отвечать аспиранту на экзамене.

Таким образом, видим, что произошла своеобразная «рокировка» между историей науки и философией науки. Это в частности выражается в несоответствии объема часов, которые обычно выделяют в вузе на историю науки,[3] той роли и месту, которое занимает собственно история науки — тогда как бо́льшая часть часов обычно выделяется на философию науки. По сути дела, получается, что философия науки своим объемом как бы подавляет, «подминает» историю науки, что, конечно, неверно. Более того, следствием такой «смазанности» отношений между историей и философией науки являются не только некоторые вузовские программы, но и учебники, которые вообще заменяют философию науки ее методологией, хотя это — разные вещи.

Поэтому первое, что надо сказать, — данная дисциплина должна четко соответствовать своему названию. Если там есть понятие «истории науки», которое по месту и смыслу первое, то это и должно занимать центральное положение в программе. К чести некоторых авторов учебников, этот пробел ими восполнен. Все большее внимание уделяется основному аспекту — именно истории науки. Но это должно быть оформлено официально.

Далее. Практически невозможно не то, что пройти, но даже пробежаться по «вершкам» истории развития науки, которая насчитывает несколько тысячелетий, за один семестр, в течение которого-то и изучается данная дисциплина. С учетом огромного объема и общенаучного значения данная дисциплина должна быть расширена для преподавания на целый учебный год. Это позволит прежде всего ввести в учебный процесс одну из немногих интегративных, синтетических по самой своей сущности дисциплин, что, несомненно, скажется положительно на учебном процессе, который пока все больше напоминает дробную, внутренне мало чем связанную друг с другом аналитически-механическую комплексность.

С этой целью необходимо переработать и дополнить существующую программу — для того, чтобы дать аспиранту не только узкоспециальное, но и общеинтегративное понятие о развитии научного знания в целом. В какой бы области научного знания аспирант ни специализировался, только это даст ему возможность действительно большой перспективы в научном развитии. Только в этом случае (хотя бы частично, хотя бы в рамках одной дисциплины) мы сможем восстановить ту традицию, которая исторически всегда была присуща российскому образованию, — фундаментальную универсальность знания, а не «потоплению» в узкой специализации.

Практика — не всегда критерий истины

Однако, может быть, все, что сказано выше, не так уж и важно? Ведь речь идет лишь об одной дисциплине.

Но в конкретном и частном нельзя не увидеть общего. Кроме противоречия между позитивистской направленностью программы и историей науки в целом, существует еще одна причина, которая (уже в истори-

[2] Бесспорно, авторы программы ставили именно эту задачу.

[3] А ведь сама дисциплина называется прежде всего «история», да по другому и нельзя.

ческой перспективе) показывает важность данного вопроса и недопустимость преувеличения частной стороны развития научного знания.

Это — сведение всего и вся в современной вузовской науке только к позитивно-практическому результату и плохо скрываемому раздражению против теоретической, фундаментальной науки как, якобы, не имеющей отношения к практике.

Обычно в данном случае ссылаются на положение о том, что практика — критерий истины, не понимая его сущности. Конечно, никто не спорит с тем, что научная теория проверяется практикой, и наука должна в положительном смысле воздействовать на практику. Да, практика — критерий истины. Но это именно лишь критерий, а не ее исток и, разумеется, не сама истина. Если бы практика была самой истиной (а не ее критерием), тогда надо было бы оправдать все виды практической жизни, в т.ч. и самые мерзкие, признав их за истину.

Научная теория проверяется практикой. Но это совсем не означает, что она непосредственно берется из практики и также непосредственно возвращается в практику. Научная теория и практика — соотносимые, но не тождественные вещи.

Вульгарное отношение к научной теории, конечно, не случайно. Оно свидетельствует не просто о бессмыслии, но прежде всего о преувеличенной самооценке некоторыми людьми своей собственной деятельности, сведении всего и вся к элементарно понятому делу, свидетельствует о невозможности взглянуть на свою деятельность «со стороны».

Так уже было в истории и закончилось трагически. Отношение к науке только с позиций чисто позитивно-практического результата было характерно для Римской империи. Вот как об этом практицизме пишет И.Д. Рожанский: «Этот практицизм позволил им (римлянам — *Авт.*) создать сильнейшую в мире армию, образовать прекрасно действующую администрацию для величайшей в мире империи, заложить основы строгой правовой науки. Но в силу того же практицизма они не доказали ни одной математической теоремы, ибо в такого рода деятельности они не усматривали для себя ни малейшей нужды».[4]

Некоторые уроки Римской империи Вместо заключения

Мы должны обратить внимание, по крайней мере, на две вещи.

Во-первых, казалось бы, нет ничего страшного в том, что римляне не занимались научной, прежде всего математической теорией. Но сегодня — после стольких веков — мы не можем и не должны смотреть на развитие науки только позитивно-практически. Потому что знаем даже из школьного курса: возрождение древнегреческой науки привело к созданию науки Нового времени и, соответственно, к тем огромным практическим изменениям, которые пропитывают всю нашу жизнь. Без древнегреческого непрактицизма научной теории не было бы у современной науки.

Во-вторых, мы, как это ни парадоксально, видим: развитая правовая система (к каковой сегодня так стремимся!) совсем не была связана в Риме с высоким уровнем развития науки. Напротив, отсутствие развитой правовой системы (по сравнению с Римом) в Древней Греции совсем не оборачивалось низким уровнем развития науки. Таким образом, отсутствие или наличие развитого права совсем не тождественно высокому научному развитию общества.

Следовательно, думать так, что если в современной России будет построено правовое общество, то это как бы «вытянет» за собой все остальные стороны жизни, в т.ч. положительно повлияет на развитие науки, ошибочно. Сказанное, конечно, не означает, что нужно игнорировать развитие права. Но это также не означает, что развитое право и развитая наука — одно и то же.

К чему же привело «практическое» отношение к науке в древнем Риме? Именно в этом вопросе мы должны «узнать самих себя».

«В целом у римлян сложилось следующее представление об ученом: ученым называется человек, бывший в курсе всевозможных мнений, высказывавшихся прежними авторами по каждому данному вопросу, и умевший изложить эти мнения в удобочитаемой и литературно обработанной форме. Свыше этого к ученому не предъявлялось никаких требований. Таким образом, по римским представлениям ученый был вовсе не творческим исследователем (на самостоятельное научное творчество римляне не претендовали, предоставляя это дело грекам — *Авт.*), но писателем-энциклопедистом, впитавшим в себя максимальное количество знаний. В свое время Гераклит резко осудил многознание, утверждая, что оно «уму не научает».[5] С точки зрения римлян, именно многознание было высшей добродетелью ученого».[6] Всем известна судьба Римской империи. Очень не хотелось бы, чтобы такая судьба постигла Россию.

А это означает только одно: вопрос о научном знании, истории, методологии и философии науки — это вопрос не «узкоспециальный», тем более сведенный к позитивистскому толкованию. Это — вопрос, имеющий самое прямое отношение к будущности образования и судьбе науки в России.

---

[4] *Рожанский И.Д.* История естествознания в эпоху эллинизма и Римской империи. — М.: Наука, 1988. — С. 342.

[5] «Многознание обладанию умом не научает», — Гераклит.

[6] *Рожанский И.Д.* Там же. — С. 348—349.

Г.А. ФОМЧЕНКОВА,
к. социол. н., доц.
Смоленский государственный университет
E-mail: galalfom@yandex.ru

ВНУТРЕННИЕ РИСКИ ДУХОВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МОЛОДЕЖИ

Рассмотрены внутренние риски духовной безопасности молодежи: личностные смыслы, объективные ценности, «смысл жизни», индивидуальный психологический опыт. Внесены предложения по реагированию на эти риски через обусловленность внутреннего мира формами социального бытия, независимость внутреннего, духовного мира, нравственность.

Ключевые слова: *риск, социализация, ценности, личностные смыслы, молодежь, духовная безопасность.*

В настоящее время рядом аналитиков выделена система обстоятельств, указывающих на необходимость и значимость осмысления основных угроз духовной безопасности российского общества. Под таковыми понимаются актуализированные формы природной и социальной опасностей в процессе превращения из возможности в действительность как наиболее конкретные формы, сопряженные с вызовами, рисками и угрозами [1].[1]

Первая группа рисков

В настоящей статье мы будем говорить о внутренних рисках духовной безопасности молодежи, которые весьма значимы, т.к. они напрямую связаны с формированием культурных, морально-нравственных ценностей, следовательно, и духовного общества.

С точки зрения И. Ильинского, общество, воспитывая и обучая молодые поколения, формирует у них определенное мировоззрение, с теми или иными духовными и нравственными качествами, тем самым оно имеет возможность получить тот или иной тип народа. «Система ценностей, жизненных целей и задач является исходным пунктом формирования национального характера, культуры и образа жизни нации. «Социальный код» нации передается (или разрушается) не мгновенно, а в ходе длительной эволюции, в процессах воспитания и обучения (окружающая среда, семья, школа, СМИ и др.) «Социальный код» может закрепляться (или разрушаться) не только стихийно, но и сознательно, и новое поколение подвергается перекодировке, осуществляемой путем изъятия из «социального генома» человека (нации) как больных, так и здоровых генов и «вживления» на их место других» [2. С. 25].

Согласно заявленной тематике, объектом рисков должно быть нечто глубинное в духовном мире личности. Соответственно мы предполагаем, что это — личностные смыслы, выделяя их в *первую группу рисков* духовной безопасности.

Личностные смыслы можно назвать своеобразным посредником между мировоззрением как Ratio-сферой индивида и внутренним миром как Emotio- и Intuitio-сферами. Человек постигает объективный смысл, рациональное содержание, осознанную цель в доступных ощущениям данных, относящихся к речи и поведению. При этом экспрессивные явления противопоставляются всем тем объективным психическим феноменам, «смысл которых вкладывается в них индивидом, обусловливается его осознанными намерениями, реализуется им самим. Прежде чем понять саму душу, мы должны понять этот смысл» [5. С. 54].

В душевной жизни можно выделить различные смысловые направления, базирующиеся на установке определенных объективных ценностей индивида. Но при этом порой объективные и субъективные смыслы могут противоречить друг другу, что особенно ярко проявляется в формирующейся личности молодого человека, который по объективным обстоятельствам (личностного развития) может проявлять себя несоответственно смыслу объективной ценности. Смысловые направления не зависят от времени и места, а выражают различия индивидуумов по их ценностным ориентациям. Они трактуются Э. Шпрангером как универсалии человеческой природы, духовное начало, определяющее у каждого человека понимание мира и являющееся производной частью общего человеческого духа [4].

Вторая группа рисков

Э. Шпрангер выделяет *шесть типов индивидуальности*, проявляющейся в смысловой направленности: теоретический человек, экономический человек, эсте-

[1] Под *«вызовами» следует понимать* возможную опасность; *«угрозы»* — это реальная опасность; в понятие *«риски» входит* возможность возникновения неблагоприятных и нежелательных последствий деятельности самого субъекта. Для того чтобы раскрыть содержание рисков, необходимо знать конкретный перечень условий и факторов, лежащих в их основе. Процесс воздействия рисков на ту или иную систему имеет определенную структуру и может рассматриваться *в двух основных аспектах — статическом и динамическом. Статический аспект предполагает: источник опасности (внутренние риски личности); объект, подвергающийся опасности (духовная безопасность общества и молодежи в частности); средства, которыми источник опасности воздействует на объект. Динамический аспект предполагает: цель, которую ставит источник опасности по отношению к объекту; непосредственный процесс воздействия на объект; результат этого воздействия (бездуховность общества, молодежи).*

тический человек, социальный человек, политический человек, религиозный человек [4]. На наш взгляд, опираясь на типологию индивидуальности Э. Шпрангера, современная молодежь, с точки зрения смысловой направленности, в большей степени относится к теоретическому и экономическому человеку. Это можно объяснить, рассмотрев *вторую группу рисков* духовной безопасности молодежи, которая выражается в проблематичности выбора, в стремлении к самоактуализации и самореализации (реализация собственного потенциала).

Самоактуализация, по теории А. Маслоу, является вершинным уровнем психологического развития человека, это «актуализация» полного потенциала личности, который достигается, когда удовлетворены базовые и метапотребности. Испытывая потребность в самоактуализации, личность развивается (подразумевается молодежь), но вектор саморазвития может пойти совершенно в противоположные стороны, т.к. молодой человек теряется в выборе ценностных ориентаций, высших ценностей (мораль, нравственность, взаимопомощь, доброта к окружающим, самопожертвование и др.) либо ценностей низших, связанных с удовлетворением первичных потребностей, о чем сказано выше.

Человек не может пребывать в состоянии покоя. Достигая определенных целей, он их рассматривает как трамплин для постановки новых целей и совершения новых действий для их достижения. Эти действия человек совершает не только для завоевания нового жизненного пространства, но и для самореализации себя как личности в различных сферах социальной жизни, для самовыражения, воплощения своего интеллектуального потенциала. С этой позиции, действия человека можно конкретизировать в понятиях «жизненные планы и программы», «смысл жизни», включая их в систему представлений о будущем, целей и способов их достижения.

Саморазвитие становится собственно целью человека, детерминирует активные действия, являющиеся не только следствием желания, но и реализацией долга. Механизмы структуры саморазвития особенно активны в период молодости, т.к. для этого возраста особенно характерна активная транспектива, охватывающая прошлое, настоящее и будущее, способствующая выстраиванию вариантов движения вперед. Человек постепенно начинает соприкасаться с системой мира духа, обретать духовное бытие, возвышаться от личностного и индивидуального к духовному, универсальному.

Третья группа рисков

К *третьей группе* угроз и вызовов относится процесс социализации.

Не останавливаясь на нем подробно, заметим, что самые первые личностные смыслы формируются в период раннего детства и проявляются через регуляторы поведения ребенка. Позднее, в возрасте среднего детства, личностные смыслы через учение оформляются в определенную структуру, становятся более дифференцированными, соподчиненными и динамичными. Тем самым младший школьник включается в новую систему отношений, за счет чего происходит изменение его позиции в обществе.

В завершении пубертатного периода молодой человек выносит свои суждения в соответствии с установленным порядком, уважением или неуважением к власти и предписанным ею законам. Таким образом, можно сказать, что личностные смыслы начинают генерализоваться в личностных чертах и обусловливать поведение подростка.

В молодости, в устойчивую структуру оформляются основные компоненты личности — характер, общие и специальные способности. Формируется мировоззрение, появляются вопросы о смысле жизни, которые особенно актуальны именно в этом возрасте. Умение сформулировать дальнейшие цели и планы, определить свою жизненную позицию, найти свое место в социуме является важным показателем личностной зрелости.

Однако изменение стартовых возможностей, содержательной стороны субъектов социализации личности[2] предопределяют особенности социального развития молодежи в условиях формирования рыночных отношений [3]. Интегративная характеристика социального положения молодежи как внутри отдельных когорт, так и в рамках всей социально-демографической группы позволяет выделить *отдельные особенности* ее социализации в условиях кризисного состояния российского общества, которые можно отнести к внутренним вызовам и рискам духовной безопасности: социализационный разрыв в системе образования и воспитания, деформация принципа преемственности поколения, внедрение западных моделей асоциального поведения, целенаправленное разрушение личности, гражданина, патриота.

Четвертая и пятая группы рисков

Безусловно, в процессе социализации сама система личностных смыслов не останавливается в своем развитии. Ценности и смыслы непостоянны: они изменяются во времени в результате деятельности людей, как изменяются и сами люди.

Вследствие накопленного жизненного опыта то, что было для индивида жизненным смыслом, может превратиться в периферийную ценность или даже изменить свою полярность — позитивная ценность может превратиться в негативную и наоборот. Жизнь человека полна противоречий, они могут достигать разной степени остроты, способствуя или развитию личности, или ее регрессу. Эти противоречия — элементы *четвертой группы рисков*.

В целом они[3] обусловлены невозможностью соединения внутренней жизни человека с моральными нормами по причине рассогласованности информацион-

---

[2] Имеется в виду: трансформация основных институтов социализации; деформация ценностно-нормативного механизма социальной регуляции; распад системы социального контроля советского образца; дисбаланс организованных и стихийных каналов социализации в пользу стихийности; изменение соотношения общественных и личных интересов в процессе социализации.

[3] Рисков здесь чрезвычайно много.

ного материала. Например, потоки информации, дискредитирующие отечественную историю и культуру, обусловливают невозможность постепенного и непрерывного формирования представлений о высших ценностях и идеалах (особенно если отсутствует целостная государственная политика нравственного воспитания гражданской ответственности молодежи). Как следствие, возникает невозможность адекватной оценки свободы совести в современном обществе, что относится к *пятой группе рисков.*

Особая группа рисков — СМИ

Пропагандируя широкое внедрение современных интернет-технологий, необходимо обращать особое *внимание на вопросы как информационной, так и духовной безопасности*. Возможности воздействия на психику и подсознание, манипулирования сознанием молодежи у СМИ огромны.

Вполне достоверная информация может содержать скрытый риск, угрозу, а порой и вызов. Так, передачи о распространении наркотиков часто служат не столько средством отвращения от них, сколько указанием конкретной информации, где можно приобрести наркотические средства или узнать способы их приготовления. В ряде случаев информация о криминале служит «учебным пособием» по изготовлению оружия или способам его хранения и применения.[4]

К сожалению, СМИ редко обращаются к национальным, культурным, духовным, гражданским, патриотическим традициям и идеалам при формировании передач для молодежи. Отсутствие цензуры и экономическая заинтересованность руководителей и координаторов СМИ приводит к тому, что целенаправленно разрушаются ценности молодежи (следовательно, общества в целом).

В результате молодой человек, мировоззрение и ценностные установки которого еще только формируются, под информационным напором СМИ «теряется» в правильности выбора, а недостаток нравственного воспитания приводит к невозможности целенаправленного и непрерывного формирования представлений о высших ценностях, идеалах и гражданско-патриотической позиции.

Одна из главных задач индивидуальной жизни молодого человека — это умение соотнести себя с формами социальной жизни, в которых предстоит жить и действовать, выявить свои возможности, особенности, и на этом основании определить свое место в соответствующих формах, структурах поведения. Если молодой человек с этим справится, можно говорить о том, что он находится и социально, и духовно в безопасности.

Заключение

Самая большая сложность в постановке проблемы духовной безопасности молодежи состоит в том, чтобы осознать ее именно как проблему, и как следствие, способствовать ее предупреждению через своевременное реагирование на внутренние риски духовного мира молодого человека. Последний условно можно представить следующими обобщенными областями.

Первая область — обусловленность внутреннего мира человека формами его социального бытия, являющимися плодом предметно-практической деятельности предшествующих поколений, а также продуктами творческой энергии и созидательной деятельности других людей — его современников.

Вторая область — независимость внутреннего мира человека от объективированных социальных форм, учреждений и отношений, т.е. относительная автономия индивидуального, внутреннего духовного мира человека. Лишь сталкиваясь с другими индивидуальностями, преодолевая их в себе, человек реализуется как человек, при этом индивидуальность его не теряется.

Третья область — нравственность, которая имеет в своей основе способность к трансцендированию человеком своих природных, естественно-биологических потребностей и побуждений.

Стимулы нравственного поведения могут быть различными. Например, как рационально осмысленное чувство долга («категорический императив» И. Канта) или как интуитивное стремление к добру («духовность инстинкта» И. Ильина). Но в любом случае нравственность означает победу человека над своей животной природой, преодоление меркантилизма обыденной жизни, собственного эгоизма и подчинение своего бытия достижению высших духовных ценностей и смыслов.

Литература

1. Возженников А.В. Национальная безопасность России: методология комплексного исследования и политика обеспечения. — М., 2002.

2. Ильинский И. Молодежь как будущее России в категориях войны // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2005. — № 8. — С. 25.

3. Ковалева А.И. Социализация личности: норма и отклонение. — М.: Институт молодежи, 1996. — С. 62.

4. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов [URL]: http://hpsy.ru/public/x1248.htm.

5. Ясперс К. Духовная ситуация времени / Смысл и назначение истории. — М., 1991. — С. 54—60.

[4] Из-за небезопасности распространяемой информации, например, в Германии действует договор между землями и федерацией о защите молодежи от вредного влияния СМИ. Это можно рассматривать как один из сдерживающих факторов роста молодежной девиации и преступности.

МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ

С. БАЧУ,
д. пед. н., доц.,
директор Департамента менеджмента
качества и развития куррикулума
Молдавская академия экономических знаний
E-mail: cdcfp@ase.md

ОЦЕНИВАНИЕ — ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Представлены некоторые критерии построения системы оценивания, а также основные компоненты и этапы эффективного оценивательного процесса. Построена модель оценивания менеджмента, основанная на когнитивных и управленческих (деятельностью, людьми, ресурсами, информацией, обеспечения качества) компетенциях.

Ключевые слова: *качество, процессы, внутреннее и внешнее оценивание, оценивание руководства.*

Феномен глобализации все более ощутим в последние годы, обусловливая качественные изменения в системах образования во всем мире. Быстрое развитие информационных технологий требует серьезных изменений в сфере образования, которое уже не может сохранять свой традиционный, национальный характер, регулируемый государственной политикой. Образование стремится получить международное измерение.

Четыре составляющих качества

Как отмечают В.С. Сенашенко и другие исследователи, «основная задача при подготовке специалиста с высшим образованием видится в том, чтобы не только вооружить выпускника набором фундаментальных знаний, но и научить его постоянно работать над повышением своего образовательного и профессионального уровня, использовать разнообразные источники информации, уметь добывать новую информацию как в пределах полученной в вузе квалификации, так и в смежных, а порой и не совсем смежных областях профессиональной деятельности» [1]. В данном контексте, качество, несомненно, является одним из важнейших требований какого-либо результата учебного процесса, любая же деятельность, предназначенная для выявления проблем, оценивания их влияния и обнаружения путей их решения, является для любого вуза ключом к прогрессу.

На основе идей Р. Барретта [2], связанных с организационной культурой, мы предлагаем *модель синергетического взаимодействия внутренних факторов качества*, которая может помочь определить основные факторы и эффекты, потенциально возникающие в результате их взаимодействия.

Модель состоит из четырех секторов, которые возникают в результате взаимодействия внутренних (культуры) и внешних (поведение) измерений индивидуаль-

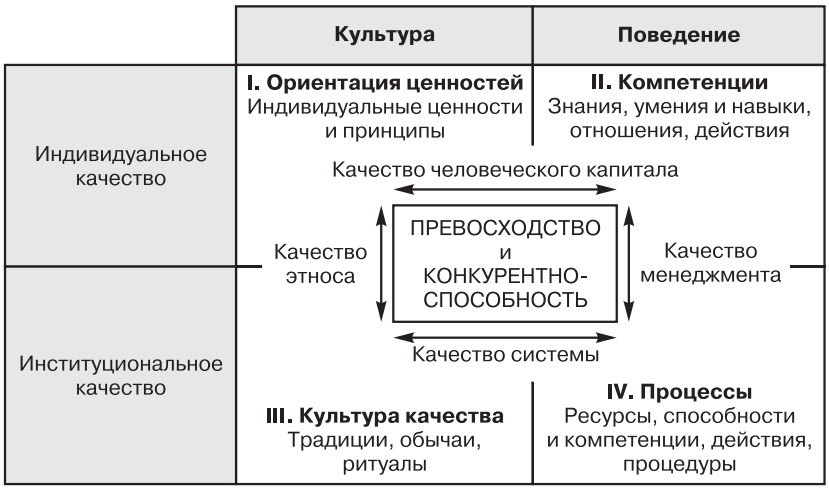


Рис. 1. Модель синергетического взаимодействия внутренних факторов качества

ного и институционального качества. Можно выделить *четыре составляющих качества*: ориентация ценностей; компетенции; культура; процессы. В результате синергетического взаимодействия этих компонентов, осуществляется качество этноса, человеческого капитала, системы и менеджмента организации.

Модель синергетического взаимодействия внутренних факторов качества представлена на рис. 1.

Требования к системе оценивания

Для достижения конкурентоспособности факторы качества должны развиваться. Но это невозможно без систематической оценки процессов и результатов деятельности вуза.

Оценивание не является самоцелью. Рассмотренное за пределами учреждения, академическое оценивание свидетельствует о наличии качества. Периодические процедуры оценивания обучения, которое обеспечивается преподавательским составом, являются основной гарантией того, что вуз может обеспечить качество обучения и свой престиж.[1]

Аудит

Оценивание — процесс, посредством которого количественно определяются результаты, полученные по прошествии времени при оптимальной системе обеспечения качества. **Оценивание проводится при внутреннем и внешнем аудите**. Внутренний аудит является обязанностью каждого вуза, в то время как внешний — проводится компетентными органами, признанными на национальном и международном уровнях. Хотя аккредитация основана на понятии минимальных стандартов, оценивание использует понятие непрерывного совершенствования. Оценивание — характерный элемент поощрительной политики по обеспечению качества.

Поскольку формирование качества осуществляется на уровне основных образовательных отношений, очевидно, что первой инстанцией оценивания качества является сам вуз. Руководство учреждения должно обеспечить соответствующую систему оценивания, анализа и улучшения достигнутых результатов, определенную требованиями внешних и внутренних клиентов, а также запросами, касающимися системы менеджмента качества. Такая система предполагает:

- планирование деятельности по анализу, оцениванию и улучшению результатов;
- определение методологии оценивания требований внешних и внутренних клиентов;
- установление методологии оценивания и мониторинга системы менеджмента качества вуза;
- определение методологии оценивания и мониторинга приобретенных отношений, компетенций и знаний;
- сбор, обработку и передачу данных, необходимых для мониторинга и улучшения результативности вуза в каждом функциональном подразделении.

Оценивание и мониторинг — это систематический и непрерывный процесс. Должен проводиться постоянный анализ на основе результатов самооценки и мониторинга, осуществленных внешними органами посредством обработки полученных данных и установления процедур по изменению.

Мы предлагаем следующие этапы оценивания в организации, предоставляющей услуги по обучению:

- установление руководством предмета, мотива и цели оценивания;
- установление мотива, исходя из таких симптомов, как сокращение числа студентов, низкая учебная успеваемость, жалобы клиентов, трудное финансовое положение, этика персонала и др.;
- определение организационных аспектов, на которых должны сосредоточиться оценщики;
- принятие высшим руководством обязательства по поводу оценивания;
- определение руководителем вуза оцениваемых подразделений, задействованного персонала, а также распределение необходимых ресурсов для процесса оценивания;
- назначение экспертной группы по оцениванию и ее руководителя.

Оценивание как процесс

В зависимости от организационной структуры подразделения, которое подлежит оцениванию, члены группы должны быть избраны из разных подразделений или разных уровней сообразно личным и профессиональным навыкам. В результате должна быть сформирована небольшая рабочая группа — как можно более эффективная.

Лидер группы играет важную роль в успехе оценивания. Он должен быть среди промоутеров модели обеспечения качества, которая является источником оценивания. Обязанности лидера включают: проведение работы группы, поощрение сотрудничества в рамках группы, предоставление необходимой информации и документации, организацию встреч, составление отчетов и др.

Практическую работу группы можно свести к следующим моментам.

Заседание для ознакомления с моделью оценивания. Важным фактором является обучение группы и понимание со стороны ее членов модели ISO по менеджменту качества как источника процесса оценивания и ключевых практик, которые должны быть определены, чтобы продемонстрировать выполнение критериев качества.

Планирование оценивания. Этап начинается с установления целей и составления перечней деятельности, которые должны быть согласованы и выполнены, в т.ч. по срокам исполнения, ответственным лицам из группы по оцениванию и участникам из подразделе-

[1] Институциональное оценивание качества, считают К. Хямяляйнен и др. [3], является необходимым и целесообразным для достижения совершенства. Исходя из определения, предложенного Ф.М. Хайвордом, считаем, что оценивание — управленческий процесс по сравниванию результатов с установленными стандартами или целями для того, чтобы определить, соответствуют ли эти результаты стандартам или необходимы корректирующие действия [4].

ний, подлежащих оцениванию. План оценивания доводится до сведения лиц, вовлеченных в этот процесс.

Доведение до сведения плана оценивания в рамках организации. Для обеспечения успешного проведения оценивания важно, чтобы его цели были известны всем участникам, что позволит обеспечить их поддержку.

Проведение процесса оценивания. Процесс начинается с разработки и внедрения инструментов оценивания (информационные бюллетени, анкеты и др.). После сбора всей необходимой информации осуществляется переход к заполнению инструментов оценивания и определению сильных и слабых сторон оцененного объекта. Члены группы подготавливают свой индивидуальный отчет об оценивании.

Заседание для нахождения консенсуса. На основе отчетов группа должна придти к согласованному мнению в отношении результатов оценивания и выработке итогового результата. Важно, чтобы каждый член группы свободно выразил свое мнение по этому вопросу. Также составляется отчет экспертной группы по оцениванию, который включает предполагаемый уровень зрелости оцененного объекта на основе установленного результата. В отчете указываются сильные стороны и возможности для улучшения деятельности организации.

Анализ высшего руководства результатов оценивания. Результаты оценивания анализируются руководителем вуза с целью выявления основных областей, где нужно вмешаться посредством поддерживающих действий. Важно иметь в виду, что сообщение результатов может повлечь сравнение между собой отдельных подразделений, что может оказать негативное влияние.

Разработка плана по улучшению. Составляется список всех областей деятельности, которые нуждаются в улучшении, а затем выбираются приоритетные направления на ближайший период времени.

Внедрение плана по улучшению. Установленные действия внедряются совместно с ответственными лицами.

Анализ полученных результатов. Проводится оценивание и анализ полученных результатов путем реализации плана, делаются выводы и вносятся необходимые изменения. Осуществляются мониторинг выделенных направлений, тщательный надзор над ними.

Сообщение результатов улучшения в организации. Процесс оценивания повторяется после сообщения результатов. В ходе этого устанавливаются новые приоритеты.

Оценивание как процесс можно схематизировать в блок-схеме, представленной на рис. 2.

Конечной целью процесса оценивания деятельности и результатов вуза должно явиться *улучшение ка-*

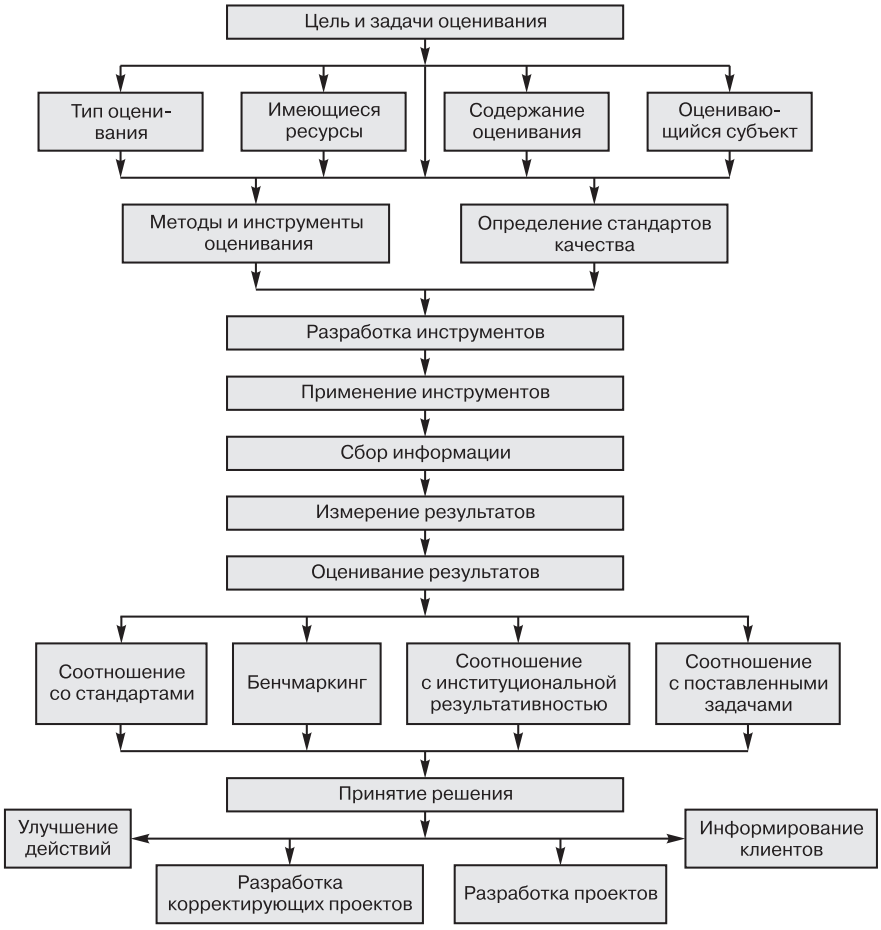


Рис. 2. Блок-схема процесса оценивания

чества образования. При этом должно иметь место соответствие следующим показателям:

- процесс оценивания в учебном заведении имеет плановый, глобальный, аналитический, активный, стимулирующий, гибкий и постоянный характер;
- определяются цель и задачи / направления и иерархизируются критерии оценивания;
- применяемые методы соответствуют цели и установленным критериям;
- методология оценивания обсуждается в сенате (высшем руководстве) учебного заведения;
- профессиональная деятельность преподавательского состава, вспомогательного и административного персонала проверяются различными способами в зависимости от ее специфики;
- результаты оценивания анализируются, утверждаются руководством и доводятся до сведения коллектива.

Основа для повышения качества

Результаты оценивания должны стать основой для начала действий по улучшению качества обучения независимо от использованной формы оценивания. При этом правильное планирование процесса оценивания совместно с мониторингом и определением показателей, играющих важную роль в успехе оценивания, сводятся к *оцениванию руководства*.

Научная и образовательная результативность является важнейшим критерием качества компетентной и эффективной работы руководителя вуза. Однако необходимо бороться с понятием, что если вы хороший педагог, то этого достаточно, чтобы быть еще и руководителем. Жизнь не раз показала, что многие профессионалы независимо от того, насколько хороши они ни были бы, не являлись очень хорошими и эффективными руководителями.

Руководитель — самый важный персонаж учебного заведения независимо от должности, которую занимает, — ректора, проректора, директора, заведующего кафедрой и т.д. Он осуществляет процессы управления с переменной интенсивностью в зависимости от иерархического положения, которое занимает в структурной конфигурации организации, т.е. принимает решения по управлению, посредством которых влияет на решения и действия других людей. Руководитель должен быть настоящим лидером, способным осуществлять совершенство деятельности.

Оценивание совершенства / эффективности руководства вуза — трудная и сложная деятельность. Эффективное выполнение оценивания менеджеров может быть получено с помощью модели «360-градусное оценивание».

Оценивание с помощью модели

В соответствии с подходами, представленными Г. Джонсом [5], эта модель использует в качестве входных данных для конкретного человека, который был оценен руководителями, подчиненными, коллегами, клиентами и покупателями. Собрав данные из различных источников, от людей, которые работают в тесном контакте с оцененным, получаем полное представление о каждом человеке. Каждый человек, который прошел оценивание, проведет и самооценку с целью сравнения собственного представления о себе с представлением других людей о нем. Полученные результаты могут противоречить друг другу, значения могут очень сильно различаться, поскольку люди с разными должностями имеют разные перспективы и разный доступ к информации.

Для оценивания руководителей университетов предлагаем применение модели оценивания на 360 градусов (эта модель также называется круговое оценивание), состоящую из следующих компонентов:

Самооценка: руководитель анализирует / оценивает свою деятельность.

Коллегиальное оценивание: руководителя оценивают коллеги, находящиеся на том же иерархическом уровне в учебном заведении.

Оценивание клиентов: руководителя оценивают подчиненные, студенты и другие клиенты.

Оценивание руководителей: руководителя оценивают его коллеги, находящиеся на более высоком иерархическом уровне в учебном заведении.

В таблице представлена разработанная нами модель оценивания, которая базируется на оценке компетенций руководителя, основываясь на выполнении институциональных стандартов.[2]

Каждому руководителю — оценочные показатели

Для каждого стандарта должны быть установлены оценочные показатели планирования.

Например, для стандарта «Деятельность учебного заведения осуществляется в соответствии с институциональным проектом по развитию учебного заведения» установлены следующие показатели:

- планирование носит системный характер и включает четыре основных уровня проектирования: определение миссии, стратегический уровень, тактический уровень, производительный уровень;
- планирование соответствует требованиям: актуальность, надлежащее прогнозирование, рациональность, целесообразность, внутренняя и внешняя согласованность;
- планирование соблюдает основные этапы: установление политики и стратегий, диагностика внутренней и внешней среды, исследование ближайшего будущего, установление целей, определение и распределение ресурсов, плана конкретных действий во временном и пространственном контекстах;
- проекты содержат ясно оцененные результаты, которые анализируются с точки зрения соотношения «затраты — результаты»;
- планирование рационально использует и развивает существующие и потенциальные ресурсы

[2] Модель утверждена сенатом Молдавской академии экономических знаний и применена в процессе оценивания менеджмента вуза.

Таблица

Модель оценивания менеджмента

Области	Компетенции руководителя (способности)	Стандарты совершенства
Когнитивные	Применить специализированные теоретические и практические знания, передовых и актуальных в сфере Менеджмента Образования. Продемонстрировать аналитические способности, связанные с инновациями в сфере Менеджмента Образования. Критически анализировать теории, концепции и принципы, лежащие в основе современного менеджмента. Разработать суждения на основе неполной или ограниченной информации	Продвижение в деятельности научных инноваций
Управления деятельностями	Разработать стратегические и тактические планы развития учебного заведения. Организовать развитие учебного заведения. Продемонстрировать лидерство в незнакомой, сложной и непредсказуемой рабочей обстановке и которая требует решения проблем с участием многих взаимодействующих факторов. Создать маркетинговую политику. Быть промоутером изменений в сложных условиях. Решать проблемы за счет интеграции сложной информации, возможно неполной, в новых и незнакомых контекстах	Деятельность учебного заведения протекает в соответствии с институциональным проектом развития учебного заведения. Образ и интересы учебного заведения продвигаются при помощи взаимосвязи с сообществом. Эффективная организация деятельности на уровне системы. Образовательный процесс в учебном заведении осуществляется в соответствии с национальными и международными политиками в области образования. Процесс принятия решений в учебном заведении контролируется последовательно и должным образом
Руководить людьми	Продемонстрировать автономию в процессе деятельности. Оценить свою деятельность и деятельность коллег. Мотивировать и привлечь людей к действию. Оценить и улучшить стратегические достижения команд. Продемонстрировать способность работать в междисциплинарной команде. Действовать синергитически, на основе творческого сотрудничества и использовать различия как ценность. Принимать на работу, консультировать и обучать сотрудников, подчиненных	В учебном заведении поддерживается позитивная рабочая среда. Процесс оценивания деятельности и результатов направлен на повышение качества образования. Организационная культура учебного заведения прогрессирует. Непрерывная подготовка учителей / руководителей соответствует образовательной политики в Республике Молдова, стратегии учебного заведения и носит системный характер. Руководитель это личность, которая постоянно развивается. Учебное заведение обеспечивается необходимыми человеческими ресурсами
Управления ресурсами	Разработать бюджеты учебного заведения. Принимать меры по привлечению внебюджетных источников	Укрепление и динамичное развитие материально-технической базы учебного заведения. Использование рационального менеджмента финансов
Управления информацией	Собирать и интерпретировать соответствующие данные для решения задач. Эффективно общаться, используя информационные технологии	Информационная система в учебном заведении организована / работает динамичным образом Институциональная база данных является функциональной
Обеспечения качества	Разработать и применить систему по обеспечению качества	В учебном заведении внедрены политики и системы по обеспечению качества

(человеческие, информационные, материальные, финансовые, временные);

- при планировании мониторинг проектов проводится постоянно;
- планирование вовлекает человеческие ресурсы с разными статусами (учителей, родителей, учеников, партнеров в сфере образования и др.) в рамках инициируемых проектов в учебном заведении.

Важно отметить, что в конце оценивания, когда информация собрана и рекомендации предъявлены, результаты должны быть представлены ***таким образом, чтобы руководитель, который оценивается, понял, что его не судят, а сравнивают с некоторыми идеальными институциональными стандартами***.

Заключение

Развитие вуза в сильнейшей степени зависит от компетентных руководителей, способных продвигать инновации. Считаем важным подчеркнуть фактор проведения систематического и системного оценивания руководителей вуза. Для этого может быть успешно применена модель оценивания, нами разработанная.

Можно также утверждать, что вуз в состоянии быть конкурентоспособным, если будет постоянно оценивать, развивать и улучшать собственные организационные и научно-исследовательские процессы и человеческий капитал.

В этом смысле внедрение менеджмента качества в вузе вносит существенные изменения в его культуру. Оно, однако, наталкивается обычно на сопротивление персонала / сотрудников и существующих структур. Если же сосредоточить усилия на разработке факторов качества, то вполне может быть достигнуто и институциональное, и личное совершенство.

Литература

1. Сенашенко В.С, Кузнецова В.А. Кузнецов В.С. О некоторых проблемах развития и функционирования отечественной высшей школы // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2011. — № 3. — С. 14—21.

2. Barrett R. Building a Values-Driven Organization: A Whole System Approach to Cultural Transformation. Oxford: Butterworth-Heinemann, 2006.

3. Hamalainen K., Pehu-Voima S., Wahlon S. Institutional Evaluations in Europe: ENQA Workshop Reports 1. Helsinki: ENQA, 2001.

4. Hayward F.M. Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation. — http://www.chea.org/international/inter_glossary01.html.

5. Johns G., Saks A.M. Organizational Behaviour: Understanding and Managing Life at Work. — Bucure ti, Editura Economică, 1998. — 424 p.

В.В. ХРИПКО,
к. воен. н., доц.
Отделение «Высшая школа»
Академия проблем качества
E-mail: apq-natali@yandex.ru

МЕНЕДЖМЕНТ ИННОВАЦИОННОСТИ КАЧЕСТВА В РАЗВИТИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Автор подробно исследует актуальную проблему менеджмента инновационности качества и стандартизации в дальнейшем прогрессивном развитии обучения в вузе, а также в обеспечении инновационно-интенсивного развития России и инновационной безопасности страны.

Ключевые слова: *обучение, менеджмент качества, инновационность качества, инновационно-интенсивное развитие, инноваторы, образовательные стандарты, инновационная безопасность.*

Есть только один исход и одно спасение —
возвращение к качеству и его культуре.
Надо творчески развязать качественные силы России!
И.А. Ильин

Вопрос о качестве актуален вечно. Затронутый Аристотелем и существенно развитый Гегелем, в XIX в. поставленный в виде проблемы русскими философами, этот вопрос в XX столетии стал предметом пристального внимания теоретиков и практиков экономики производства и образования.

Возникла наука о стандартизации системы менеджмента качества. В соответствии с требованиями рынка, были определены показатели качества и созданы его официальные стандарты, в т.ч. образовательные. Менеджмент качества и стандартизация стали претендовать на ведущие роли в дальнейшем развитии обучения в вуза.

Во всей своей глобальности встала трудно решаемая проблема качества жизни. Ее составляющая — проблема инновационности качества высшего образования, призвана сыграть ведущую роль в прогрессивном развитии страны и обеспечении ее инновационной безопасности.[1]

Тем не менее в процессе научного поиска приходится возвращаться к истокам идей, связанных с качеством, обнаруживая их частичную утрату, и находить возможности для их восстановления и развития. Именно таковой является предлагаемая вниманию читателя *идея управления инновационностью качества обучения в вузе.* Такое управление будет направлено на стимулирование инновационного развития, подготовку специалистов высшей квалификации, способных к инновационной профессиональной деятельности и формированию кластеров инноваций, необходимых для ликвидации деструктивных явлений в развитии России.

Менеджмент инновационности качества обучения

Повышенное внимание к качеству обучения обусловило перенос ряда положений менеджмента качества из области экономики в образование. Это обнажило проблему традиционного репродуктивного, экстенсивного обучения, преимущественно понимаемого как стабильно незыблемого. Возникла необходимость его преобразования в инновационно-интенсивное обучение.

Но даже инновационная природа менеджмента качества не способствовала осознанию необходимости обеспечения *инновационности качества обучения* — этой современной альтернативы традиционному качеству, символизируемому совокупностью *знаний, умений и навыков* (ЗУН).

Увеличение объема содержания обучения вышло за границы меры. Это произошло вследствие *лавинообразно нарастающего информационного взрыва* (ЛНИВ) и соответственного роста числа и информаци-

[1] Под *инновационной безопасностью* страны здесь понимается такое состояние ее конкурентоспособности на мировой арене, которое достаточно для нейтрализации возможных или реальных попыток других стран получить и/или реализовать преимущества в области создания и использования инноваций для достижения экономических, политических или любых других целей, противоречащих интересам России.

онной емкости учебных дисциплин. Стремление «дать» будущим специалистам в вузе все необходимые «готовые» ЗУНы репродуктивными методами натолкнулось на ограниченные познавательные возможности студентов.

Известная формула «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него — в практику» оказалась не только слишком упрощенной, но и нереализуемой в условиях ЛНИВ. *Знаниевый подход* к обучению потерпел полнейший крах. Репродуктивное обучение оказалось несостоятельным. Попытки его «реанимации» посредством традиционной интенсификации, базируемой на увеличении напряженности и темпов учебного труда, активизации с опорой на средства информатизации (и без них) не оправдывают ожиданий.

Однако кризис обучения в российском вузе признан далеко не всеми. Оказавшиеся недостижимыми цели «знаниевого» обучения и оценка его качества до сих пор в практике вузов. Их консервирует инерция традиции, которая приводит к имитации успехов экстенсивно развивающегося традиционного репродуктивного обучения, вместо того, чтобы начать научный поиск рациональной альтернативы.

Чтобы ориентироваться в инновационно-интенсивном развитии обучения, необходимо разработать классификационную модель. Классификация по признаку увеличения инновационности качества обучения, вписанная в известную систему педагогических цивилизаций (по И.А. Колесниковой), предполагает последовательность смены их исторических фаз: *интуитивное — схоластическое — традиционное — активное — инновационно-интенсивное*. Перед каждой сменой фаз обучения возникает кризис — механизм его дальнейшего развития. Современный кризис традиционного обучения предшествует ***переходу от репродуктивной педагогической цивилизации в инновационно-креативную***.

Инновационность качества обучения до конца XX в. была востребована интуитивно, однако в начале XXI в. она все сильнее проявляется по мере преобразования традиционных систем обучения в инновационные.

Вариант *инновационно-интенсивной системы обучения* (ИИСО) представлен на рис. 1.

Элементами ИИСО, обеспечивающими инновационность в системе менеджмента *инновационности качества обучения* (ИКО), должны стать методы обучения и виды учебных занятий, формирующие в образовательном процессе инновационные компетенции, способность выпускников вуза к инновационной профессиональной деятельности. Но даже известные активные технологии и методы обучения в пределах принятых лимитов учебного времени в условиях ЛНИВ этого не обеспечивают. Методы обучения, гарантированно обеспечивающие его оптимальную инновационность, в существующих педагогических системах еще не созданы. Следовательно, их должна вырабатывать инновационная система, к примеру ИИСО.

Общие контуры управления инновационностью качества обучения в системе менеджмента ИКО следующие. Управление начинается с правовых нормативных актов государства, определяющих цели-ценности, задающие инновационный характер и нацеленность на инновационность качества обучения. В соответствии с ними на уровне правительства разрабатываются Федеральные образовательные стандарты и Квалификационные требования к подготовке выпускников вуза. На основе этих документов в вузе создаются основные образовательные программы, а в соответствии с ними организуется применение инновационно-интенсивных технологий обучения видов учебных занятий по всем учебным дисциплинам. Цели дисциплин, их разделов, тем и каждого учебного занятия формулируются на языке компетенций. В результате формируется инновационная компетентность выпускника вуза.

Цели-ценности обязывают иметь в каждом вузе *подсистему инновационности качества обучения*, которая должна служить своеобразным двигателем наращивания инновационности качества обучения, курируя инновационно-интенсивное функционирование всей ИИСО. Подсистема ИКО состоит из возглавляемых менеджерами инновационной образовательной дея-

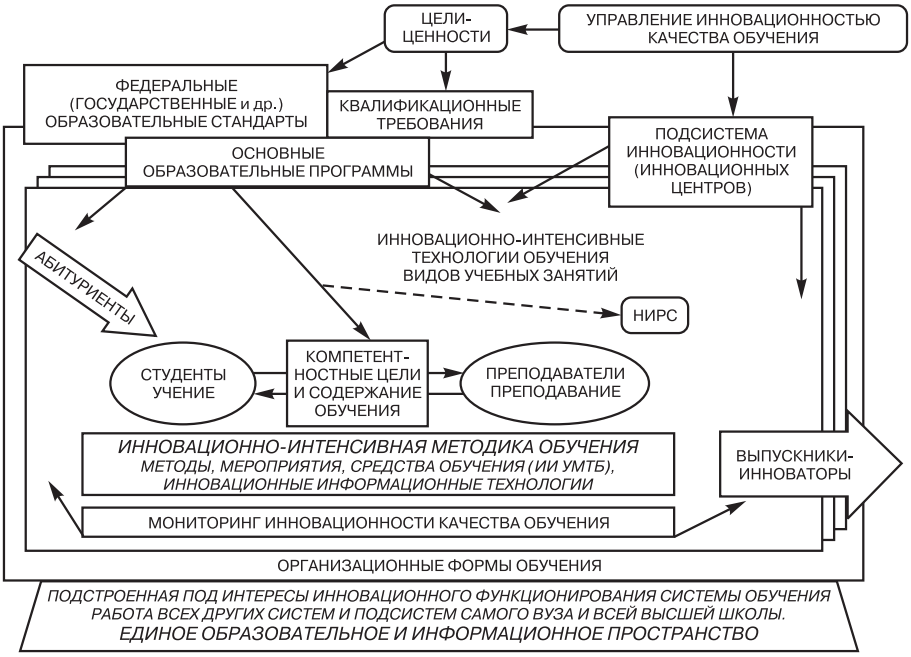


Рис. 1. Модель системы инновационно-интенсивного обучения (ИИСО) с самонаращиваемой собственной инновационностью

тельности инновационных центров вуза и его кафедр, контингента инноваторов, объединенных в активы при инновационных центрах, подсистем мониторинга инновационности качества обучения и научно-исследовательской работы студентов. Ее функциями являются:

- организация проведения исследований и экспериментальной проверки инновационности образовательного процесса;
- выявление, изучение, распространение передового педагогического опыта, новаторских идей и их реализации.

Менеджмент ИКО заключается в *управлении образовательными инновациями* для достижения инновационных образовательных целей. Среди этих целей все большее значение приобретает подготовка выпускников вуза к инновационной профессиональной деятельности, направленной на развитие конкурентоспособного производства. Этим обеспечивается инновационная безопасность страны.

Ведущую роль в системе менеджмента ИКО и его составляющих, а также *мониторинга инновационности качества обучения* в вузе может сыграть реализация ИИСО как системы подготовки выпускников-инноваторов, превращающая их в реальных проводников инновационного развития обучения в вузе. Благодаря этому вместо традиционно выпускаемых исполнителей вуз будет получать кадры, способные к творчеству, инновациям. Это превратит высшую школу в приоритетную область прогрессивного развития страны и кадрового обеспечения ее инновационной безопасности.

Мониторинг инновационности качества обучения

Менеджмент ИКО фактически является управленческой технологией прогрессивного инновационного развития обучения, создания и эффективного функционирования вузовской и кафедральных инновационно-интенсивных систем обучения. Для реального создания и обеспечения эффективного функционирования этих систем (пока что априорных) потребуются огромные усилия и ресурсы не только высшей школы, но и государства, т.к. появится широкий спектр проблем. В совокупном взаимодействии эти проблемы составляют *генеральную проблему инновационности качества обучения* в вузе (рис. 2).

Составные генеральной проблемы ИКО сводятся к следующему:

- преодолению сопротивления инновациям;
- искоренению зомбированности интеллекта педагогов идеологией репродуктивности обучения;
- инновационности интенсификации обучения;
- сроку действительности инноваций;
- инновационности целей, содержания, методов, технических средств и информационных технологий, применяемых в обучении;
- инновационности преподавания и учения;
- диагностики инновационности качества обучения и др.

В основе генеральной проблемы ИКО лежит противоречие между объективной необходимостью и практической невозможностью достижения оптимальной инновационности обучения в вузе без преобразования его традиционно-экстенсивной системы обучения в инновационно-интенсивную. Это противоречие связано с возникновением кризиса традиционности обучения в вузе. Он характерен тем, что кластер инноваций, обусловивший смену схоластического обучения репродуктивным (которое за время своего трехвекового господства получило название традиционного), израсходован окончательно. Но не создан новый кластер инноваций, необходимый для снятия деструктивных кризисных явлений и обеспечения смены традиционного обучения инновационным. Управление этим процессом — задача номер один для менеджмента ИКО. Непременным условием его успешности является оперативное разрешение генеральной проблемы ИКО спектра ее частных проблем. Это потребует управления, неотъемлемой составляющей которого станет мониторинг ИКО.

В настоящее время в вузах осуществляется мониторинг образовательного процесса, превращающийся в повседневную обыденность высшей школы. Но это мониторинг традиционный, понимаемый как *деятельность руководства вузов, их подразделений, преподавателей по наблюдению за состоянием традиционного образовательного процесса*, сбору, обработке, хранению и распространению о нем достоверной информации.

Использующие данные такого мониторинга руководители для принятия управленческих решений на необходимую и своевременную коррекцию управляемого традиционного процесса полагают, что они абсолютно правы, считая, что он служит интересам по-

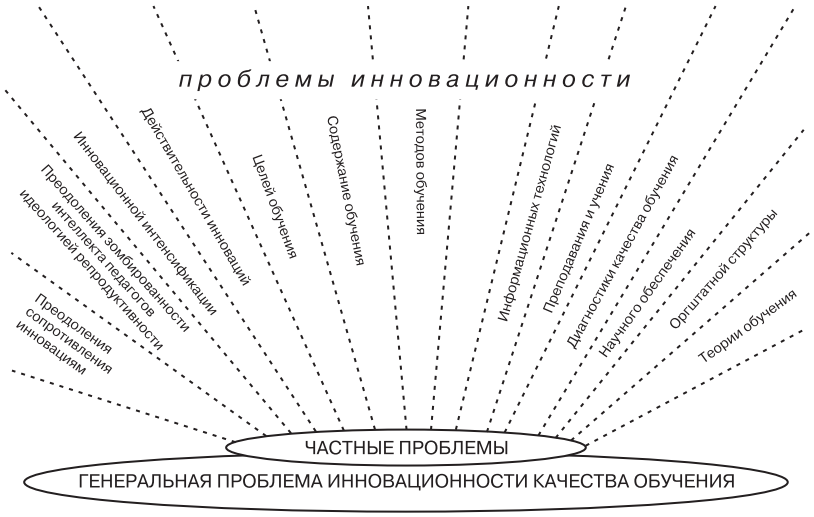


Рис. 2. Спектр проблем инновационности качества обучения, стоящих на пути выхода из кризиса традиционности обучения в вузе

вышения его качества. Однако задаются ли они вопросом о том, какое качество и какое обучение подлежат совершенствованию?

Все ли должным образом учитывают то, что не бывает качества вообще, не относящегося к конкретному предмету, явлению, процессу, не бывает обучения, не обладающего конкретными свойствами, отвечающими его конкретному виду, разновидности? Обращают ли внимание на то, что, в конечном счете, управление качеством в образовании нацелено на обслуживание прогрессивного развития обучения?

Ответы на поставленные вопросы ведут к сомнениям в рациональности традиционного мониторинга качества обучения. Трактовка приемлема, но с позиции сторонников агностического подхода. За ней просматривается не развивающееся обучение, а стагнирующее образование, каковым оно быть в принципе не может и должно, но тем не менее остается. С последними утверждениями могут не согласиться те, кто проникает в образовательный процесс вуза «сверху», не глубже его основных образовательных программ, ставших ярко инновационными, если судить по использованной в них терминологии. И вряд ли смогут возразить против него те, кто владеет ситуацией, наблюдая преобладание репродуктивных методов и видов учебных занятий.

После создания предлагаемой системы обучения потребуется мониторинг ИКО как альтернатива традиционной разновидности мониторинга. Он отличается тем, что представляет собой системную деятельность руководства вуза, его подразделений, преподавателей по наблюдению (слежению) за *инновационностью качества процесса обучения и наличием инновационных результатов.* Основная функция данной разновидности мониторинга — не контроль, а слежение за процессами, обеспечивающими инновационность обучения, оперативный сбор и предоставление данных руководству об их протекании и результативности. Эти данные необходимы для принятия управленческих решений о необходимой и своевременной инновационной коррекции образовательного процесса.

Мониторинг ИКО предполагает постоянный сбор информации по одним и тем же показателям, слежение с целью *выявления динамики изменений инновационности качества обучения*.

Это всем понятно. Но неясной, на первый взгляд, остаются суть информации, подлежащей сбору, и объекты мониторинга. Однако при проникновении в их сущность обнаруживаем, что они вытекают из самого наименования рассматриваемой разновидности менеджмента качества: *во-первых*, из степени инновационности обучения как процесса и его результата, *во-вторых* — из представлений об инновационности качества того и другого. Обращение к системному подходу приводит к осознанию фактов возрастания инновационности обучения в вузе вследствие применения образовательных инноваций, естественно — в элементах его системы. Логично считать их объектами мониторинга ИКО. В ходе мониторинга необходимо определять показатели инновационности качества функционирования системы обучения. Они должны отражать как «рутинизированные», так и действительные инновации, показывая выгоду, приносимую каждым нововведением, позволять учитывать потери инновационности от устаревания.

Сроки (степени) действительности (инновационности) и устаревания (рутинизации) образовательной инновации — это «ахиллесова пята» идеи инновационности качества обучения. Нам, привыкшим к длительной стабильности и определённости, трудно осознать переменную определенность, зависящую от рутинизации уже применяемых или только начавших применяться инноваций. Сложно установить грань перехода качества из инновационности в обыденность, традиционность. Видимо, целесообразно проводить специальные исследования, на основе результатов которых можно нормативными актами вузов устанавливать сроки качественных трансформаций в соответствии со стратегией инновационного развития предприятий и учреждений, для которых готовятся выпускники.

Инновационность качества обучения

Первостепенным объектом внимания руководства высшей школы, вузов, их кафедр и преподавателей неизбежно должна становиться инновационность качества обучения. Плодотворным представляется системный подход к этому процессу. Еще раз подчеркнем: он предполагает понимание обучения как функции системы.

В структуру показателей инновационности качества обучения целесообразно включать компоненты, отвечающие функционирующим элементам системы обучения. При этом необходимо учитывать, что функцией традиционной системы, не имеющей инновационно-преобразующих элементов, является традиционное обучение с его традиционным качеством. ИИСО же, созданная в процессе отражаемого исследования, призвана осуществлять инновационно-интенсивное обучение и обеспечивать инновационность его качества.

Если с ориентацией на ИИСО в перечень показателей инновационности качества обучения как процесса включить инновационность качества всех ее элементов, мы получим перечень:

- показателей качества: абитуриентов, становящимися студентами;
- ФГОС и квалификационных требований к подготовке выпускников;
- подсистемы инновационности обучения (инновационных центров) основных образовательных программ;
- целей и содержания обучения;
- организационных форм образовательного процесса;
- преподавателей, преподавания;
- учения, видов учебных занятий;
- комплексов методов, средств обучения и инновационных информационных технологий;
- обеспечения и обслуживания взаимодействующими системами, в т.ч. — элементами единого информационного пространства;
- подсистем НИРС и диагностирования инновационности качества обучения;

♦ выпускников.

При расчете обобщенного показателя учитываются коэффициенты весомости составляющих. Для традиционных элементов они принимаются равными нулю, а для инновационных — значения определяются с учетом их рутинизации.

Инновационность качества обучения в вузе носит экономический ха-рактер, что определяется его участием в воспроизводстве особого товара — профессионального опыта. В образовательном процессе этот опыт ретранслируется из практики в сознание обучающихся посредством предоставления им и потребления ими образовательных услуг — аналога товаров (по понятиям экономики). Эти услуги могут быть и традиционными, т.е. вырабатывающими известные профессиональные компетенции, и инновационными — формирующими способность к сотворению инноваций и их применению. Результатом потребления образовательных услуг каждым студентом выступают сформированные у него компетенции, совокупность которых образует его компетентность.

В аспекте компетентности качество обучения символизируется оценкой выпускников вуза их потребителями. Она выражает степень удовлетворения потребности профессиональной практики в качестве получаемых из вузов специалистов. Но с каким качеством — традиционным или инновационным? Ответ на этот вопрос может дать логика применения категорий «степень инновационности качества обучения» и «менеджмент инновационности качества обучения».

Инновационность качества обучения, с одной стороны, выступает как характеристика образовательных услуг, предоставляемых обучающимся, а с другой — как компетентность выпускников вуза. В целом она может характеризоваться степенью соответствия реально предоставляемых услуг и достигаемой компетентности выпускников тем, которые могут обеспечиваться в будущем инновационно-интенсивном обучении инновационно-креативной педагогической цивилизации и определяться посредством прогнозирования. Окончательно она определима на основе диагностирования качества профессиональных компетенций выпускников. Такой показатель, отражая инновационность качества, может служить основанием для вывода о характеристике процесса обучения и суждения о том, насколько оно приемлемо или неприемлемо с позиций прогрессивного развития и кадрового обеспечения инновационной безопасности России.

Однако в настоящее время в вузах еще бытует понимание качества, символизируемого степенью достижения традиционно знаниевых целей обучения. Вызывающе деструктивную роль в достижении инновационности качества обучения играет ведомственная идеология вузовской кафедры, где цели достижения качества подготовки специалистов подменяются качеством изучения учебных дисциплин, не встречая возражений руководства вузов.

Если цели знаниевые, то такая кардинальная подмена никем не замечается и освобождает кафедру от борьбы за инновационность качества обучения и реализацию компетентностного подхода к нему. И тогда учебная работа преподавателей превращается в преподнесение студентам «того, что следует учить», в установление степени усвоения «того, чему учили», и в представление руководству установленных знаниевых показателей успешности его усвоения. Так возникает основание для прохождения обучаемыми всех видов контроля качества обучения и получения дипломов на право работы по специальностям даже при отсутствии профессиональных компетенций, которые не вырабатываются в знаниевом обучении.

Самый значительный ущерб инновационности качества обучения и потребности кадрового обеспечения инновационной безопасности страны тот, что наносится традиционным управлением процессом обучения. Оно характеризуется недостаточностью внимания к созданию, поиску и использованию образовательных инноваций, т.е. тому, что является неотъемлемой составляющей менеджмента качества обучения в зарубежном и отечественном педагогическом опыте, положенного в основу образовательной политики развитых стран мира. Несмотря на все инновационные призывы и лозунги, ставшие современной модой в образовательном процессе вузов, дальше разговоров об инновационности традиционное управление пойти не может.

Последнее, как показывает современный вузовский опыт, использует различные конференции, симпозиумы, семинары и т.п. для защиты традиционного образовательного процесса, выгодного для его организаторов своей стабильностью и недопущением реализации инноваций, грозящих кардинальными преобразованиями. У вышестоящих чиновников сферы образования эти разговорные мероприятия создают впечатление инновационной образовательной деятельности. Учебные же занятия зачастую проводятся традиционными знаниевыми методами, перегруженными, вырабатывающими сумму ЗУН, а не профессиональные компетенции. Это означает лицемерное игнорирование ЛНИВ и негласное интуитивное соглашение типа «одни делают вид, что учат, другие — что учатся». Последние, попадая в практику, оказываются неготовыми к профессиональной деятельности и получают от уже опытных новых коллег рекомендации типа «наплюй на все то, чему тебя учили в институте, и учись работать». Это своеобразный символ качества результата традиционного управления обучением, требующего инновационной коррекции.

Стандартизация и инновационность качества обучения

Первая реальная попытка нетрадиционного государственного управления повышением качества отечественного обучения была осуществлена в 1980-х гг. введением официального государственного заказа вузам. Заказ начал предъявляться в виде квалификационных характеристик (КХ) и включал обобщенные цели и обобщенное содержание обучения, задаваемые вузам по каждой специальности. Однако вскоре введенные в вузовскую практику КХ-1 были признаны несостоятельными. Диктуемые ими цели обучения ква-

лифицировались как «знаниевые», знания в них — противопоставленными умениям. Утверждения же о правомерности применения совокупности знаний и умений для описания требований к качеству подготовки специалиста были названы вообще неприемлемыми и были отвергнуты.

Реальным первоочередным требованием практики к специалистам было качество их подготовки. Но тогда в высшей школе эта категория с достаточной четкостью не была определена. Не было и подхода, раскрывающего сущность понятия «качество подготовки специалиста» на уровне философии высшего образования, который определял бы конкретные способы измерения или оценку по вполне определенным специальностям. Требовалась же оценка, базируемая на общезначимых критериях и имеющая в основе идею управления качеством обучения. Недостатки КХ-1 должны были компенсировать новые, деятельностные КХ-2, формулирующие цели обучения на языке профессиональных задач (компетенций) и предписывающие на каждой кафедре иметь их фонды. Успешность их реализации символизировала бы качество подготовки выпускника. Но такие фонды и необходимый язык описания целей обучения созданы не были. Нацеленность на компетентностный подход оказалась нереализованной.

Таким образом, надежды на повышение качества обучения на основе государственного заказа посредством введения и реализации квалификационных характеристик не оправдались. В вузах КХ служили преимущественно «для проверяющих». Они, скрепленные должными подписями и печатями, лежали «под сукном», не доходя до конкретного учебного занятия, которое официально рекомендовалось начинать с показа на КХ его места в формировании заданных профессиональных способностей специалистов.

Более реальным проявлением стандартизации и борьбы за качество обучения стала замена КХ государственными образовательными стандартами (ГОС). Их первые два поколения были откровенно знаниевыми, традиционными. А введенное в действие с сентября 2011 г. их третье поколение ГОС ВПО (ФГОС) декларируется как инновационное. Они призваны быть адекватными современности и направлять образование на соответствие самым высоким (т.е. инновационным) мировым достижениям, не забывая и о накопленных отечественных преимуществах.

Переход с КХ на ГОС потребовал существенной инновационной коррекции технологий обучения на основе ориентации на его инновационное качество и отказ от знаниевого (академического) подхода к нему в пользу компетентностного. Возникает противоречие: необходима гуманистическая направленность развития содержания обучения и инновационная методика его отработки, а стандартизация является проявлением технологизации, базируемой на технократическом научно-педагогическом сознании. Может этим уравновешивается поворот от традиционно-экстенсивного к инновационно-интенсивному развитию в соответствии с законом единства и борьбы противоречий? Но ведет ли это к увеличению инновационности качества обучения в вузе?

Для ответа необходимо окончательно определиться с тем, что представляет собой инновационность. Очевидно, ее сущность произрастает из «инновации». Она отражает насыщаемость образовательного процесса инновациями. Видимо, и инновации, и инновационности отвечает категория «инновация», установленная известным австрийским ученым Й. Шумпетером. Как экономист, он толковал ее как «изменение с целью внедрения и использования новых видов потребительских товаров, новых производственных и транспортных средств, рынков и форм организации в промышленности». Отсюда инновация была перенесена в другие сферы, в т.ч. в образование. Но здесь совершенно другой товар и иные условия, которые определяют их образовательную специфику. Может поэтому в российской высшей школе не сложилось единое понимание инноваций. Одни рассматривают их как нововведения, относимые ко времени их внедрения, что беспощадно отбрасывает ценные сформулированные идеи, пока не реализуемые. Другие примеряют новое к контексту его внедрения, что ориентирует на застой, регресс, но не на развитие. Третьи определяют новизну относительно условий учреждения внедрения, не осознавая ориентации этим на роль «плетущегося в хвосте прогресса», но не двигающих его, находясь на его острие.

Анализ более 50 трактовок и ориентация на прогрессивность развития обучения позволили предложить определение образовательной инновации как *нововведения, не имеющего аналогов в мировой и отечественной практике, рационального, воспринятого, уже эффективно реализуемого и прогрессивно обновляющего образовательный процесс.* Это не любое нововведение — только то, которое совершенствует область его внедрения, повышает успешность разрешения ее проблем. Инновация относится к сущности объекта внедрения, а не ко времени ее применения. Она представляет собой новейшее научно-техническое достижение, еще не ставшее привычным, обыденным.

Инновации стали основным фактором развития образовательной дея-тельности. Прогрессивно обновляя и преобразуя образовательный процесс, они придают ему качество, название которому *инновационность*. Исходным (нулевым) уровнем инновационности обучения логично считать условно тот, который соответствует репродуктивному традиционному обучению, чуждому инновационности.

Инновационность качества обучения — категория неоднозначная. Она выступает как результат инновационного развития, его ведущий принцип, характеристика прогрессивности качества обучения. В первом значении она характеризует прогрессивность обучения, достигаемую посредством применения образовательных инноваций. Во втором — предъявляет ведущее исходное требование к образовательному процессу, обязывающее его к оперативному прогрессивному обновлению путем использования инноваций. В третьем — отражает необходимую степень удовлетворения практической потребности в профессиональных способностях выпускников вузов, работающих на перспективу. Исходя из представления об инновационности как показателе качества, ее логично считать

одной из основных характеристик обучения. Однако в настоящее время, основываясь на изложенных соображениях, далеко не в каждом вузе обучение может быть названо инновационным.

Ретроспектива

Инновационный проект в области качества обучения мог быть создан на основе материалов состоявшегося в 1988 г. съезда работников народного образования. Документы съезда и выступавшие депутаты наделяли высшую школу статусом приоритетной области общественного развития, а выпускников вузов — ролью творцов прогресса, прорыва в новое, неизведанное. Если пользоваться современной терминологией, то вузам предлагалось готовить специалистов, продуцирующих инновации, необходимые для завоевания страной передовых позиций на мировой арене в политике, экономике, культуре, военном деле, т.е. инноваторов — кадров, обеспечивающих инновационный потенциал страны и ее инновационную безопасность.

К чести участников съезда, их выступления могли стать основой программы инновационного преобразования господствовавшего в стране интеллектуально пассивного, экстенсивного, традиционного, репродуктивного обучения, названного на форуме «способом расхищения интеллектуального ресурса страны и нации». Речи депутатов выходили далеко за пределы основного доклада, посвященного гуманизации и демократизации. Однако они не стали базой необходимого инновационного обновления отечественной образовательной системы. Не были взяты для практического воплощения и отраженные в выступлениях идеи, обнажившие контуры основных проблем инновационности качества образования: путей развития обучения, творчества студентов, активизации, информатизации, индивидуализации, гибкости, демократизации управления, финансирования образования и др. Инновационность надежно воспрещалась прочным барьером экстенсивной традиционности, рутины и косности. Тогда отечественные вузы так и не вышли из их оков, «заслоняющих то главное, ради чего оно существует, — высокие цели обучения, которых не видно как звездное небо, из-за смога процентомании» (*Ш.А. Амонашвили*), определяющей (нередко и по сей день) продуцирование не отвечающих реальному состоянию высоких показателей фактически не достигаемой успешности обучения.

В настоящее время инновационность качества обучения означает его целенаправленность на выход за пределы репродуктивности — этого базового традиционного свойства. Инновационность стимулирует ростки нового в недрах отживающей системы. Эти ростки реально повышают инновационность образовательного процесса и влекут его из репродуктивной педагогической действительности в инновационную цивилизацию. В условиях современного вуза они способствуют преобразованию пассивного репродуктивного обучения в активное, которое является первым видом обучения, принадлежащим уже не репродуктивной, а инновационно-креативной педагогической цивилизации.

Реально в образовательном процессе вуза в разной степени применяются элементы и схоластического, и репродуктивного, и активного, и инновационно-интенсивного обучения.[2] Реализуя приемлемое для себя их сочетание, вуз приобретает реальную возможность выйти на конкретный уровень конкурентоспособности в обеспечении инновационности качества обучения, тем самым — на собственную долю вклада в кадровое обеспечение инновационной безопасности России.

Заключение

Менеджмент качества инновационной образовательной деятельности и менеджмент инновационности качества обучения совместно со стандартизацией высшего профессионального образования и инструментом стимуляции инновационного преобразования — мониторингом инновационности качества обучения, являются средствами прогрессивного развития отечественного ВПО.

Литература

1. Антология русского качества. — М.: Академия проблем качества, 2007.

2. Элькин Г.И. Качество жизни — слагаемые успеха / Качество и жизнь. — М.: Инновационный фонд РОСИСПЫТАНИЯ, 2011. — С. 4—19.

3. Концепция непрерывного образования // Народное образование. — 1989. — № 10. — С. 3—21.

4. Михалёва Т.Г. Анализ опыта разработки новых квалификационных характеристик / Содержание, формы и методы обучения в высшей школе. — М.: Знание, 1989.

5. Хрипко В.В. Цель, объект, средства и результат менеджмента качества инновационной образовательной деятельности с позиций глубинной сущности инноваций и инновационности // Менеджмент качества инновационной деятельности по развитию научно-технического комплекса России: материалы международной научно-технической конференции. — М.: ФОРМАТ-Д, 2009. — С. 160—163.

6. Шумпетер Й.А. Теория экономического развития. — Вена, 1912.

7. Менш Г. Технологический пат: инновации преодолевают депрессию. — Кёльн, 1975.

[2] Эти виды выделены по признаку увеличения инновационности качества. Хотя предложенная классификация не претендует на абсолютность.

М.А. ФЕДОТОВА,
д. э. н., проф.,
Т.В. ТАЗИХИНА,
к. э. н., проф.,
С.Ю. БОГАТЫРЕВ,
к. э. н., доц.
Кафедра оценки и управления собственностью
Финансовый университет при правительстве РФ
E-mail: sybogatyrev@gmail.com

ГЛОБАЛЬНАЯ СЕТЬ — СРЕДА РАСПРОСТРАНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Раскрываются способы применения Интернет-технологий в процессе преподавания курса «Оценка бизнеса». Определены основные задачи повышения качества образования, разработаны способы их решения. Приведены характеристики технологичного образовательного коммуникативного комплекса, описан опыт его практического применения, намечены перспективы его дальнейшего использования.

Ключевые слова: *компетентностное ориентирование образовательных программ, распространение образовательных услуг, социально ориентированные коммуникативные системы, технологический образовательный продукт, высокотехнологичный образовательный комплекс, система обеспечения качества образования.*

Все большее влияние на работу высших учебных заведений оказывают новые веяния времени — модернизация и инновации. Они проникают во все сферы деятельности общества. Особенно восприимчива к ним молодежная среда: студенчество и абитуриенты вузов.

Молодежь наиболее активно откликается на новые технологические прорывы и внедрение социально-коммуникативных систем. Она первой включается в активно формируемые в настоящий момент организационно-структурные сетевые комплексы: социальные Интернет-сети, региональные локальные сетевые группы, сетевые группы по интересам.

Если в построении глобальных социальных сетей типа Твиттер и «В контакте» главная роль принадлежит владельцу и создателю ресурса, то в набирающем технологическую мощь, хотя и не проявившем себя локальном сетевом движении первую скрипку играют уже сами участники. Они настраивают «под себя» те или иные Интернет-программы без подконтрольности «Большому брату», который хранит всю информацию о группах и участниках. Примером этого нового движения, альтернативного «Большому брату», крупным социальным сетям, являются программные комплексы типа Dropbox и Anyplace Control [1].

В глобальных социальных сетях возможно усиление контроля и проведение «чисток» «неугодных пользователей». Недавний показательный пример такого вмешательства — закрытие групп, показавшихся «экстремистскими», в российских социальных сетях во время событий на Манежной площади в декабре 2010 г. Ответ на это — перемещение технических средств для пользователей в свободные саморегулируемые сети. В дальнейшем они будут совершенствоваться, делая интерфейс общения в самонастраиваемых сетях проще и привлекательнее.

Этот фактор учитывается при создании и внедрении новых образовательных технологий.

Основа процессов проникновения образовательных услуг в молодежный сегмент социальных сетей — глобальная сеть Интернет, получившая в последнее время мощный технологический толчок по упрощению сетевого программирования.

В связи с этим постановка и решение задач, стоящих перед кафедрой оценки и управления собственностью Финансового университета при правительстве РФ, осуществляется на основе мероприятий, использующих новейшие финансово доступные средства Интернет-технологий. На кафедре созданы и активно внедряются учебно-методические разработки, созданные с использованием сетевых средств.

В основу этих разработок положены результаты исследования вопросов повышения качества образования [2], опыты внедрения мероприятий по повышению уровня образовательных услуг [3], системы аттестации [4] и показатели оценки работы преподавателей [5, 6]. На собственном опыте руководство кафедры убедилось, как инновационные технологии помогают в работе по организации и контролю учебного процесса, в побуждении преподавателей к созданию качественного образовательного курса, имеющего свои неоспоримые конкурентные преимущества на рынке образовательных услуг.

Новый технологический продукт для повышения качества учебного процесса

В своей работе преподаватели кафедры используют новый технологический образовательный продукт для решения следующих задач по повышению качества учебного процесса. Эти задачи разделены на три уровня по функциональному признаку взаимодействия субъектов учебного процесса:

- *первый уровень* — студент и преподаватель (учебно-методический);

- *второй уровень* — преподаватель и контролирующая учебный процесс и самого преподавателя администрация вуза (контрольно-исполнительский);
- *третий уровень* — потенциальный абитуриент / будущий студент кафедры (маркетинговый).

На *учебно-методическом уровне* ставятся следующие *задачи*:

- повысить заинтересованность студентов в активном обучении;
- добиться равномерного приложения усилий студентов по овладению курсом в течение всего семестра;
- предоставить студенту —пользователю учебного процесса и преподавателю постоянную во времени коммуникативную возможность решения текущих проблем по усвоению курса;
- разграничить тематику курса и повысить четкость изложения и систематизации материала;
- напрямую интегрировать программно-технические средства в курсовой материал и повысить долю их составляющей в телекурсах.

Контрольно-исполнительский уровень включает *задачи*:

- добиться стандартизации и качественного изложения материала курса в соответствии с едиными требованиями и принятым на кафедре стандартом качества;
- установить контроль за непосредственным протеканием учебного процесса;
- вести непрерывный мониторинг учебного процесса.

Маркетинговый уровень предполагает *задачи*:

- интегрировать продукт в общевузовский проект продвижения на рынке образовательных услуг;
- добиться продвижения продукта на всех основных направлениях интернет-активности молодежно-подросткового сегмента рунета, а именно:
- в социальных сетях;
- в контекстной рекламе;
- в SEO-продвижении.[1]

Технические средства реализации проекта

В частности, предложен продукт — интерактивный программно-технический комплекс курса «Оценка бизнеса» в составе:

- учебный научно-практический *Интернет-портал* «Оценка бизнеса» — *[URL]: www.presskit.narod2.ru;*
- файловая база данных с распределенным доступом для студентов и преподавателя с разграничением прав, содержащая лекционный и научно-практический материал курса в печатном и аудиовиде, электронные программы моделей оценки, задания и их решения;
- аппарат мониторинга сайта, файловой базы данных и анализа активности пользователей;
- кабинет преподавателя в социальной сети: например, адрес в инете — *facebook http://www.facebook.com/#!/profile.php?id=100002930015751.*

Учитывая бюджетные ограничения вузовского финансирования, для удешевления разработки и внедрения проекта были использованы последние достижения Интернет-программирования. Они заключаются в том, что практически любой пользователь Интернета может создавать свои сайты, кабинеты, несложные в интерфейсе технические средства, предоставляемые провайдером сервисов.

Интернет-порталы провайдеров уровня Google или Yandex давно уже перестали быть поисковыми машинами [7]. На базе Интернет-рекламы они выросли настолько, что сами создают браузеры и мощные серверные платформы. На них и размещаются сайты самых разных клиентов. Эти Интернет-гиганты, используя толстую «подушку» заработков на рекламе, перешли к бесплатному сервису по созданию сайтов. Теперь не надо платить за «движок» сайта Интернет-студии. Можно бесплатно сделать сайт самому на платформе Google или Yandex.[2]

Многие европейские страны полностью зависят как от поискового сервиса Google, так и от других его ресурсов. Национальные провайдеры Интернет-сервиса у них полностью побеждены в «справедливой» конкурентной борьбе с американской Google. Даже во Франции национальный поисковик — почтовый сервис Voila — уступает Google.

Но сервисы Google ограничены по применению его функционала. Например, в Китае не работает файлообменная система Google по причинам госбезопасности.

У нас в Финансовом университете обучаются иностранные студенты. Отрадно, что у нас есть свой отечественный Интернет-гигант, это Яндекс. Для того чтобы сделать продукт доступным для всех студентов независимо от национальности и политического устройства их стран, реализация проекта осуществлялась на основе Яндекса — российского Интернет-портала.

Учитывая то, что в данном случае нет подрядчика на работы по созданию сайта, весь цикл работ — от появления идеи, создания концепции, разработки технического задания до появления готового продукта — проводится самим преподавателем.

Опыт успешного продвижения проекта в Сети основан только на затратах рабочего времени преподавателей без финансовых затрат на рекламу в Интернете и SEO-оптимизацию сайта силами подрядчика Интернет-студии. Это достигается путем самостоятельной работы с контентом и ручной индексацией в каталогах в Интернете.

Учебный научно-практический Интернет-портал

Обозначение портал здесь не «красное словцо». По объему закачиваемого материала, несмотря на то, что сайт реализован на финансово беззатратной основе,

[1] Search Engine Optimization (*англ.*) — поисковая оптимизация сайта.

[2] Есть и другие доступные платформы.

этот сайт по контенту превосходит сайты-визитки и корпоративные сайты.

В настоящий момент оснащенность студентов компьютерами даже на лекциях велика. До 40% группы приходят на занятия со своими компьютерами. Оснащенность ими дома — 100%. Студенты привержены времяпровождению в Интернете и социальных сетях.

Вторгнуться в эту сферу с учебным процессом — значит повысить заинтересованность студентов в курсе. Говорить с ними на одном языке современных средств коммуникации — значит сделать усвоение материала курса более органичным и непосредственным. Применить новые технологии изложения материала, отличные от традиционной бумажной технологии, от которой отвернулся современный молодой человек, — значит устранить психологический барьер, неожиданно возникший между новым поколением и книгой[3].

Составные части комплекса и их ролевой функционал

Лекционный материал после прочтения соответствующей лекции размещается на сайте в следующем виде:

- полный текст лекции (иногда в объеме, даже превышающем прочитанное в аудитории);
- тезисный план, основные положения в виде слайдов — конспект лекции;
- аудиозапись лекции из аудитории.

Таким образом, даже у самого заядлого бездельника не остается причины, объясняющей его пассивность в изучении курса. Ведь если он не может прочитать ни полную, ни сокращенную версию в печатном виде, он может скачать файл на свой плеер и прослушать лекционный материал либо в метро, либо за рулем автомобиля.

Страницы сайта оформлены двумя стилями. Первый, применяемый солидными Интернет-изданиями[4], — размещение фото столпов экономической науки. Второй, для привнесения развлекательного аспекта, — размещение на страницах сайта рядом с материалом курса комиксов по теме[5] — это «разбавляет» сложную для усвоения «канву».

В течение всей недели после лекции и семинара студенты «бомбардируются» рассылкой с сайта соответствующих «новостей»: выложены такие-то материалы по такой-то теме курса (по аналогии «подписки на сайт» других Интернет-ресурсов). *Особое внимание уделяется заданиям к практическим занятиям*.

К каждому семинару на сайте размещаются задания с соответствующим оповещением студентов. Задания сопровождаются руководством к их выполнению. Просто задачи размещаются только при наличии аналогичной демонстрационной задачи — без цифровых ответов, но с описанием решения. Даются ссылки на соответствующие разделы лекции. На каждый семинар выкладывается не менее 7 задач. Есть текстовые многовариантные задания, в т.ч. на английском языке.

Весь учебный материал обязательно сопровождается практическими реальными примерами и электронными моделями. В течение всего курса как стержень для применения всех подходов оценки рассматриваются два предприятия разных отраслей — помимо фрагментарных практических примеров из других отраслей, типов входящей информации. Для этого имеются соответствующие технические средства. Под эту работу на сайте выделена отдельная страница.

Как в случае с теоретическим материалом, студенты и тут «спамятся» соответствующими новостями о практических заданиях — и на адрес группы, и на свои частные адреса. Это «подстегивает» к работе, напоминая о существовании предмета. А «клик» на соответствующей ссылке с заданием воспринимается легко и просто — гораздо проще, чем доставание толстой книжки и отыскивание в ней необходимой страницы. Тем самым существенно облегчается восприятие целостного задания с демонстрационным решением или схемой. Так достигается бóльшая клиентоориентированность учебного процесса.

Для SEO-продвижения количество страниц сайта небольшое. Однако велика нагрузка на каждую страницу.

Цель научной нагрузки на сайт состоит в следующем. В любой из студенческих групп можно обнаружить студентов, склонных к научной работе. С прицелом на этот сегмент выносятся на обсуждение вопросы применимости моделей, в особенности для такого довольно сложного предмета, как расчет ставок.

Файловая база данных

Поскольку сайт реализован на беззатратной основе, технические возможности его аппаратных средств ограничены. Поэтому размещение большого количества файлов, содержащих научно-практический и теоретический материал непосредственно на сайте, ограничено. Только за один месяц преподавания курса количество файлов достигает 60 — такой объем с учетом аудио-файлов слишком велик. Из-за этого файловое хранилище реализовано на другой платформе.

Главное достоинство — надежное, бесплатное, неограниченное по размеру файлов хранение. Должна быть удобная статистика учета, хороший интерфейс при выкладке, управление, защита информации, отсутствие страновых и аппаратных ограничений на доступ[6], легкое скачивание.

Кабинет преподавателя в социальной сети

Опять-таки ради удешевления продукта и в то же время повышения его эффективности вышеуказанная задача: «предоставить студенту —пользователю учебного процесса и преподавателю постоянную во времени коммуникативную возможность решения текущих проблем по усвоению курса» — решается «дешево и сердито».

[3] Родительский опыт показывает следующее: чтобы заставить современного подростка прочитать книги, приходится искать ссылки на них в Интернете или прибегать к аудиокнигам, размещенным там же.

[4] Типа AEA — Американской экономической ассоциации.

[5] Чаще это комиксы со страниц HBR, хотя есть и российские.

[6] Например, уже упомянутые ограничения, существующие при использовании Google.

Постоянная коммуникативная возможность может быть реализована на сайте.[7] Но это дорого и требует постоянной поддержки. Поэтому для непосредственного чата практически в любое время выбран эффективный бесплатный и широко распространенный инструмент — социальная сеть facebook.

Помимо решения чисто технической проблемы, а именно прямого контакта, непосредственного общения, в данном случае решается еще одна проблема — социализация в чате процесса обучения, выхода в целевые страты. Дело в том, что функционирование Сети построено на принципе максимального расширения списка друзей пользователя — держателя кабинета. Если преподаватель регистрируется в Сети, заполняет свой кабинет целевым контентом, регистрирует своих студентов в качестве «друзей», преподавательский, а значит — курсовой — кафедральный — вузовский контент начинает расползаться по инету. Размещаемые новости преподователя, анонсы тем лекций, семинаров, результатов заданий, на странице преподавателя автоматически появляются на всех страницах его «друзей»[8].

Что происходит в результате этого процесса? Как уже отмечено, facebook нацелен на максимально возможное объединение наибольшего числа пользователей в «друзья». Настойчиво и практически постоянно вам даже навязывается возможность ввести пароль от своего почтового ящика (!), чтобы facebook при автоматическом заходе в него проанализировал вашу контактную базу данных и самостоятельно объединил абонентов в группы «друзей». В facebook постоянно проводятся конкурсы с призами для пользователя с наибольшим количеством «друзей». Подростки, днюющие и ночующие в Интернете, этим очень увлекаются[9].

Идея понятна. Новости одного переходят на страницы другого и оттуда расползаются по другим «друзьям». Это — целевой сегмент вузовского маркетинга. Это — абитуриент вуза.

Спустя не более двух месяцев работы в facebook, по мере расширения списка студентов-«друзей», к преподавателю в «кабинет» начинают «стучаться» совершенно незнакомые подростки. Это — «друзья» студентов, уже зарегистрированных у преподавателя. «Вирус» кафедры оценки бизнеса распространяется по Интернету, «червяком» заползая в «кабинеты» facebook его потенциальных абитуриентов. Это ли не альтернатива кружкам по специализации вуза при школах?[10]

«Червь» в подсознание абитуриента

Почему именно facebook, а не «Одноклассники», не «В контакте»? Потому, что он престижнее, значит перспективнее, обладает большими возможностями, более агрессивен по расширению списков «друзей». Facebook также интернационален.

В каждой учебной группе Финансового университета минимум двое-трое иностранных студентов. Иностранные студенты первыми начали контакты. Работая на перспективу, можно ожидать перехода российских пользователей, пресытившихся «одноклассниками» и «контактом», в новую, более мощную сеть. Пока только facebook предложил востребованную рынком файлообменную систему — обмен фотографиями и фильмами, не выходя из «кабинета». Совсем недавно реализована возможность видеочата.

Еще одно важное преимущество выгоды использования facebook — поиск выпускников. Эта социальная сеть — более серьезная, чем «Одноклассники» и «В контакте»[11]. В facebook вуз выходит на автоматический эффективный поиск выпускников, причем с указанием всей их истории, объединяя пользователей и по вузу, который они указали у себя в «кабинете»[12].

Раскрутка продукта в facebook — это бесплатное продвижение сайта в целевом рыночном сегменте. Это — экономия огромных средств как за счет в принципе бесплатного ресурсного продвижения, так и за счет сужения сегмента до автоматически определяемого контактной сетью «друзей»: одни интересы, одна возрастная группа. Всего того, чего нельзя вполне добиться при настройке контекстной рекламы.

Регулярно «мелькая» со своими анонсами сайта в ленте новостей «друзей» facebook, преподаватель кафедры оценки и управления собственностью Финакадемии как бы «червем закрадывается» в подсознание «друга». Ненавязчиво, но упорно завязая в сознании. Это своего рода «25-й кадр», скрытая реклама — известный прием, когда подсознательная информация, запечатленная в рекламе, «выстреливает» в нужный момент. Так и здесь: «играючи» в инете, подросток получает «сигнал», который материализуется в момент его размышлений о выборе вуза или профессии.

Именно поэтому медиагиганты типа CNN активно пиарятся в facebook — невзирая на огромные финансовые ресурсы, затрачиваемые на подобного рода PR-акции.

Аппарат мониторинга и анализа

Это основной инструмент оценки эффективности применения комплекса и планирования мероприятий, проводимых на его основе. Он реализован на интегрированных в каждую платформу каждой составляющей продукта средствах:

- счетчика с аналитикой сайта;
- статистикой файловой СУБД;
- метрики facebook.

[7] В Сети есть такие примеры.

[8] Преподаватели кафедры имели довольно смешную и характерную для этого процесса иллюстрацию, когда на странице отображены результаты контрольной вперемежку с разными студенческими сообщениями — анекдотами, мелодрамами и картинками.

[9] За примерами далеко ходить не надо. Сын одного из авторов статьи гордится 142 друзьями, из которых троих он «создал» сам, чтобы повысить рейтинг.

[10] И аудитории предоставлять не надо, и подросткам интереснее, и привлекать проще и эффективнее.

[11] Ею не брезгуют пользоваться топ-менеджеры и клерки. Она забаннируется не во всех фирмах — в то время как сравниваемые российские социальные сети забаннируются всегда, но их в офисе не поиспользуешь.

[12] Например, при регистрации «кабинета» новому пользователю сразу предлагается объединиться с несколькими десятками выпускников Финакадемии.

Самый красочный и иллюстративный пример — *информация счетчика* сайта. С момента начала работы сайта наблюдается устойчивый рост его пользователей. Пик роста приходится на три дня перед лекцией-семинаром. Студенты скачивают вспомогательные материалы, задания. Или, наоборот, решения задач, пройденных на предыдущем семинаре. По количеству посещений сайта можно примерно представить себе, сколько студентов готовы к практическому занятию.

Кроме посещаемости, статистика свидетельствует о:

вовлеченности — насколько долго студент находится на каждой странице сайта, сколько и какие страницы он просматривает. Просмотрев перед очередным занятием эту статистику, преподаватель понимает, сколько студентов готовы к семинару и смотрели ли они страницы, посвященные семинару и его заданиям;

трафике в течение суток. Рассматривая эту статистику и получая запросы в свой кабинет на фейсе в 2-3 часа ночи, можно очень удивиться значительной доли студентов, «работающих» по ночам[13];

нагрузке на сайт. Этот показатель дает максимальное число посетителей и используется для оценки технической достаточности аппаратных средств. При достигнутом максимуме одновременного посещения в 10 человек сайт выдерживает нагрузку. В то же время при пользовании СУБД студенты уже начинают жаловаться на скорость скачивания файла. При реализации проекта в общевузовском масштабе уже невозможно пользоваться готовыми бесплатными решениями, но необходимо заказывать платформу у подрядчиков[14];

источниках — из каких ресурсов в Интернете заходят студенты. Со временем увеличивается доля внешних заходов на сайт. Этот показатель используется для оценки эффективности платной контекстной рекламы[15];

географии. Конечно, Россия дает 99%. Но были представлены и США, и Казахстан[16];

половозрастной структуре. Сначала при раскрутке сайта в студенческой среде преобладала женская часть как наиболее прилежная и активная. Сейчас структура выровнялась соответственно спискам групп;

поведении на сайте. Карта путей посетителя сайта — интересная информация для оптимизации сайта. Показательна при оценке подготовленности студента к предстоящему семинару. Обычно это страница соответствующей тематики прошедшей лекции и страница заданий для предстоящего семинара. Дополнение их другими страницами — гордость для преподавателя;

компьютерах, с которых заходят на сайт студенты. Это позволяет оценить техническую оснащенность используемым ОС. Чем новее ОС, тем мощнее машина. При очень хорошей оснащенности скачивание аудио-лекции в 200 МБ не представляет проблемы.

Роль файлообменных систем

Не менее важную для преподавателя статистику по оценке готовности студентов перед семинаром предоставляет файловая СУБД.

Если количество посещений может включать всех заходящих на сайт странников по Интернету, в т.ч. подростков, которые видят ссылку в facebook на другие сайты, то объем скачиваний специально подготовленных для студентов файлов, особенно задач на семинар, напрямую свидетельствует о количестве готовящихся к предстоящему занятию студентов.

Здесь не обходится без «шумов». Студенты сейчас тоже продвинутые. Поэтому объединенные в свою групповую сеть из 3—4 человек[17], студенты используют свои файлообменные системы в Интернете. Благодаря этому фактическое количество скачиваний заданий оказывается больше. В связи с этим оценивается динамика подготовки по дням — увеличение количества скачиваний по мере приближения занятия.

Facebook — отдельная большая тема. Ее подробное рассмотрение утяжелит настоящий материал. Здесь имеет смысл заметить лишь то, что основная информация в этом случае — статистика и связи «друзей». Это — большой простор для продвижения и развития.

Как следует из вышеизложенного, созданный продукт решает все учебно-методические задачи вышеобозначенного первого уровня.

Выведение продукта на второй и третий уровни зависит от усилий руководства по внедрению новых технологий в образовательный процесс. Причем на начальном этапе для этого не требуется никаких значительных финансовых вложений. Как наглядно видно, при наличии соответствующего специалиста — преподавателя-программиста и контент-менеджера в одном лице — получается очевидная экономия как на трудовых издержках, так и на затратах на начальной стадии Интернет-проекта.

Обзор образовательных сайтов Интернета

Обзор личных сайтов преподавателей разных вузов показывает, что подобных сайтов нет. Есть сайты-визитки с пиаром учебников или пособий преподавателей. Целостного же инструмента по управлению и ведению учебного процесса, каковым является вышеописанный продукт, не существует.

Поиск подобных продуктов за рубежом показал следующее. Поскольку целостная реализация подобного проекта в рамках одного сайта — дорогостоящее и сложное мероприятие, подобные решения реализованы на сайтах выдающихся американских профессоров, авторов учебников—бестселлеров. Их количество

[13] Это не может служить показателем хорошей усваиваемости материала, по крайней мере, у «жаворонков».

[14] Для оценки вовлеченности студентов в интерактивный процесс работы над курсом в Интернете этот показатель не используется.

[15] Авторы на нее сейчас не тратятся. Но при реализации проекта в рамках вуза это необходимо.

[16] Видимо, кто-то из студентов забросил ссылку на сайт туда.

[17] О развитии групповых сетей на новых программно-технических средствах упомянуто в начале статьи.

весьма немногочисленно из-за затрат на создание такого сайта. На них реализована функция чата в реальном времени. Что касается дежурства на сайте для чата, то его осуществляют студенты-добровольцы по поручению профессора.

On-line поддержка крупного образовательно-научного Интернет-ресурса Американской экономической ассоциации на соответствующем сайте действует аналогичным образом. Но это — платный ресурс [8].

«Кабинеты преподавателя», которые начали появляться на российских вузовских сайтах, не могут являться аналогом вышеописанного продукта, т.к. они не предполагают открытости при использовании, являясь замкнутой системой общения зарегистрированных пользователей.

Понятно, по каким причинам это делается. В условиях острой конкуренции вузов за абитуриента образовательная программа — инструмент конкурентной борьбы. Даже позвонив в вуз и представившись абитуриентом, вы не получите программу. Она — коммерческий секрет. Если вузом проводится такая политика, то подобные требования решаются «дозированным» вывешиванием открытых текстов вперемежку с паролями на другую половину информации.

Главное — ***принцип открытости*** — должен оставаться. Без открытости нет Интернета, нет продвижения проекта в сети.

Заключение

О перспективных возможностях высокотехнологичного образовательного комплекса можно заметить следующее. Потенциал подобного продукта не ограничивается только учебным процессом. Это — резерв ресурса по написанию учебников, пособий, вовлечения преподавательского потенциала в комплексный образовательный и научно-исследовательский процесс.

Каждый преподаватель готовится к лекции. Каждый всякий раз стремится привнести нечто новое и интересное для студентов на каждой предстоящей лекции с учетом текущего момента. Особенно сейчас — в условиях кризиса и каждодневно меняющейся конъюнктуры рынков.

Наконец, заполнение личных сайтов преподавателей тематикой новых курсов, новыми идеями, новыми интерпретациями, новыми текстами о «старом» в единой «канве» объединенных преподавательских ресурсов под общим контролем кафедрального контент-менеджера позволяет, помимо вышеобозначенных целей, создать весьма солидную ресурсную базу — для серьезного задела кафедральных научных и учебно-методических работ.

Литература

1. Википедия — http://ru.wikipedia.org

2. Васильева Е.Ю. Удовлетворенность студентов качеством образовательного процесса как критерий социальной эффективности функционирования вуза // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2007. — № 11. — С. 50—58.

3. Гоник И.Л., Гущина Е.Г. Формирование инновационной системы подготовки инженерных кадров в России: проблемы и противоречия // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2008. — № 4. — С. 24—33.

4. Зернов В.А. Конкурентоспособность образования как условие развития конкурентоспособной экономики // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2008. — № 4. — С. 24—31.

5. Танатова Д.К., Богатырев С.Ю., Кораблин Ю.А. Рейтинг преподавателя высшей школы: социологическая оценка — М.: Изд-во РГСУ, 2009. — 168 с.

6. Медяникова Л. Система обеспечения качества образования // Высшее образование в России. — 2008. — № 4. — С. 17—24.

7. Для тех, кто не знает, что такое Яндекс. Интервью радиостанции «Эхо Москвы» генерального директора компании «Яндекс» А. Волож [URL]: http://www.dv-reclama.ru/others/articles/detail.php?ELEMENT_ID=8514

8. Официальный сайт Американской экономической ассоциации [URL]: http://www.vanderbilt.edu/AEA

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Б.И. КИМ,
к. пед. н., доц.
Кафедра социально-гуманитарных дисциплин
Костанайский инженерно-экономический университет
им. М. Дулатова (Республика Казахстан)
E-mail: kimbi@yandex.ru

НОВЫЕ СТАНДАРТЫ ДЛЯ ШКОЛЫ И ИХ АЛЬТЕРНАТИВА[1]

Анализируется современное состояние образования. Исследован один из путей его технологизации в инновационной системе интерактивной технологии учебного тестирования как средство достижения качества образования в показателях успеваемости обучающихся.

Ключевые слова: *новый стандарт образования, реализация стандарта, технология тестирования, качество успеваемости, качество образования.*

Новый стандарт общего образования [1] построен удивительно. Само содержание образования, оказывается, должно быть обновленным, переработанным по предметным знаниям и *универсальным учебным действием* (УУД), комплекс которых назван надпредметными или метапредметными знаниями. Основа предметных знаний, умений и навыков не исключается, не может быть исключена.

Такой удивительный ориентир

Личностные ресурсы — мотивационные (ценностные ориентации, интересы, потребности учебно-познавательной деятельности), инструментальные (операциональные) и когнитивные (усвоение знаний, развитие интеллекта, мышления) — обогащаются и развиваются в процессе не любой, а основной учебно-познавательной деятельности обучаемых. Все остальное — из разряда «ЗУНовской» парадигмы с негативным отношением к ЗУНам, как-то личностно ориентированная педагогика, компетентность и компетенции, опережающая обучение развивающая дидактика и др., — относится к процессу обучения или к отдельным сторонам обучения, что не менее важно самих стандартов. Реализация стандартов — зависимая компонента от процесса образования (обучения) и его результатов.

В предыдущих стандартах мы не достигли качественных результатов обучения. Качество образования, качество его результатов теперь главная проблема новых стандартов.

Знания сами собой не познаются. Это — трудоемкая интеллектуальная, умственная работа растущих и взрослеющих детей, особенно в условиях перегрузки содержанием учебного материала. Отсюда и кризис образования. Новый стандарт не снимет полностью данную проблему, поэтому технологизация образования неминуема в целях антропологизации субъектов образовательной деятельности [2].

Проект РАО в сущности стандарта предусматривает конвенциальную норму требований «личности, общества и государства к школьному образованию, их запросы к образовательным результатам» [3. С. 12].

Альтернативный вариант Института проблем образовательной политики «Эврика» предусматривал «определение целей и содержания образования, состава учебных предметов в школе только на основе потребностей и интересов учащихся и родителей». Естественно при таком подходе ключевым системообразующим компонентом стандарта становились требования не к образовательным результатам, а к условиям осуществления образовательного процесса» [3. С. 13].

Действительно, проект РАО шире ориентирован на обязанности государства по школьному образованию и его результаты. Однако непосредственно государство не может обеспечивать «результаты образования» вне «образовательного процесса». Результаты же современного образования не радуют.

Почему вообще возникла потребность в новых стандартах образования? Не потому ли что оно в кризисе и выдает слабые результаты? И о каких результатах должна идти речь? Как поднимать эти результаты до высокого качества?

[1] Статья публикуется в порядке дискуссии. — *Ред.*

Для ответа на эти ключевые вопросы необходимо заглянуть в «образовательный процесс», предлагавшийся «Эврикой».

Только качественный образовательный процесс в состоянии выдать качественный результат обучения. Показателем выступает понятие «качество» образования, его процесса и результата.

«В составе Академии достаточно эффективно работает Институт социологии образования. Этот институт надо развивать и ставить перед ним задачи более высокого уровня, связанные с прогнозом, стратегией развития образования», — заявлено РАО [3. С. 13]. Мы согласны: надо.

Однако, как приблизиться к прогнозируемой стратегии развития образования, не решив сегодняшних проблем кризиса с низким качеством его результатов? Где ответ на этот вопрос?

«Если оценивать работу над стандартом в целом, то совершенно очевидно, что самой трудной для РАО стала проблема обоснования требований к условиям осуществления образовательного процесса» [3. С. 13], который выдвигал институт «Эврика». Мы считаем важным не обоснование требований к образовательному процессу (это легко), а выдвижение *инновационных системных технологий образовательного процесса*, выдающих качество образования в показателях высокого качества успеваемости с преобладанием отличных оценок по сравнению с хорошими.

Вот какими именно должны быть цели стандарта и соответствующие им результаты! Иначе цели не достигают результатов, которые аморфны, расплывчаты, далеки от качества. За исключением способных интеллектуалов.

Стандарты нового поколения

Стандарты первого поколения с минимумом к содержанию образования и с минимумом требований к учащимся не обеспечивают качества обучения. Но где гарантия, что и новые стандарты будут усваиваться с результатом, повышающим качество образования, что является ключевой проблемой всех проблем в системе образования и науки?

«Проблема качества образования и, соответственно, его оценки становится лейтмотивом при обсуждении состояния дел не только в образовании, но и в обществе в целом. Понимание того факта, что человеческий ресурс стал ключевым фактором в обеспечении развития, заставляет общество и власть уделять этому вопросу и в мире, и в России все больше внимания» [4. С. 6].

Новый стандарт общего образования 2-го поколения установил личностные ресурсы — «приращения» как результаты образования. «В настоящее время во многом меняется смысл самого понятия «образовательные результаты» [5. С. 6]. Сегодня это — «приращения» в личностных ресурсах обучаемых.

«Личностные ресурсы можно разделить на мотивационные (ценностные ориентации, потребности, запросы, которые конкретизируются в мотивах деятельности), инструментальные или операционные (основные универсальные способы деятельности), когнитивные (знания, предметные умения и навыки). Развитию мотивационных, инструментальных и когнитивных ресурсов личности соответствуют планируемые результаты образования: личностные, метапредметные и предметные. Личностные результаты являются фактором развития мотивационных ресурсов учащихся, метапредметные — инструментальных, предметные — когнитивных» [5. С. 6].

Понимание результатов образования в перечисленных в цитате личностных ресурсах имеет целостный характер. Иными словами, в процессе образования достигаются функции: воспитательные (мотивационно-ценностные ориентации, потребности, запросы, конкретизирующиеся в мотивах деятельности), развивающие, метапредметные (УУД, УСД[2]), когнитивные (усвоение знаний, умений и навыков) как общие, интегрированные результаты образования.

С такой интерпретацией результатов образования, пожалуй, следует согласиться. Но…

Кризис качества

«Вопрос в том, как достигать, обогащать, развивать личностные ресурсы, которые не прогрессируют автоматически в процессе образования, а дают устойчивые сбои — кризис образования в лице слабоуспевающих учащихся, не усваивающих школьную учебную программу».

Утверждение цитаты отражает истину, но не носит процессуального характера — как, в какой методической системе достигать личностных результатов: в процессе деятельности вообще или в основной образовательно-познавательной деятельности учащихся?

Педагогическая наука, включая «ЗУНовскую» парадигму, пишет о должном, не просматривая то, как должное превратить в сущее, реальное, достигнутое. Дидактическая, методическая наука является частью общепедагогической, которая не справляется с прикладной, прагматической, технологической, процессуальной сторонами образовательной деятельности учебных заведений и учащихся. Задача педагогической науки не в перекраивании, перекодировании, перестраивании многовековой образовательной практики, а в ее совершенствовании до высоких качественных результатов образования, центром которого является обучение.

Мы пишем об этом, рефлексируя ретроспективный и настоящий опыт педагогической деятельности и обобщая современное состояние педагогической науки и практики образования. Именно высокие результаты познавательной деятельности обучающихся являются фактором развития и мотивационных, инструментальных, когнитивных ресурсов личности. Современные удовлетворительные результаты образования не мотивируют развитие инструментальных и когнитивных ресурсов личности, включая мотивы достижения продуктивных результатов учебно-познавательной деятельности.

---

[2] УСД — универсальные способы деятельности.

Понятие «результат» образования требует уточнения, но не научного исследования в новых категориях и определениях, каковым должен быть результат. Педагогическая наука и практика образования лишь дифференцируют результаты обучения, утверждая и приспосабливая учащихся от неуспевающих до отличников на все годы обучения в школе, затем в вузе — вместо того, чтобы расковывать, раскрепощать, не устанавливать барьеры психологическим познавательным процессам; выявлять и побуждать развитие скрытых познавательных сил и способностей, каковые ученик может проявлять как в других делах и действиях, так и в учебе.

Результаты современного образования, как, впрочем, и советского, не имеют качества, поскольку большинство обучающихся получают аттестат с удовлетворительными оценками, как и дипломы о высшем образовании. Это те специалисты, которым с начальных классов был установлен статус удовлетворительно успевающего ученика. Таким образом, показателем результатов образования является соотношение между общей успеваемостью (без двоек) и качеством успеваемости (без троек), на что традиционно и ориентируется практика образования — обучение без достижения высоких результатов.

Кризис образования, отсутствие качественных результатов образования — показатель того, что наработанные педагогической наукой традиционные технологии образования — закономерности и законы, принципы и правила, методы и формы, способы и приемы, теории, концепции, парадигмы; многие подходы к образованию оказались во многом нейтральными к практике обучения и недостаточно востребованными [2], не достигающими качественных результатов образования подрастающих поколений.

Субъективное оценивание результатов обучения по личностным ориентациям и «гуманному» отношению к непохожим друг на друга учащимся, разделенным по гендарным и природным дарованиям многомиллионной армией учительниц и незначительным числом учителей, не может дать объективных результатов образования. Неслучайны изречения педагогической общественности — «три пишем, два в уме»: можно и «четыре» писать , а «три» держать в уме. Оценивание превращается, особенно в вузах, в однобалльную систему с оценкой «хорошо» — одни студенты добиваются своим познавательным трудом, другие умеют делать «по-другому», не посещая учебных занятий, занимаясь трудовой деятельностью по семейным обстоятельствам.

Вопросов много, ответ один

В масштабе страны важно установить объективный контроль и оценивание академических достижений выпускников общеобразовательных школ (ЕГЭ, ГИА-9, ЕНТKZ[3]), сравнимый по регионам, областям, учебным заведениям и лично каждым абитуриентом.

Однако цель образования — не только в контроле результатов образования, а главным образом в том, чтобы повышать академические достижения, добиваться качества образования в процессе обучения учебным дисциплинам по Госстандартам, достигая высокого уровня обучаемости и обученности [6]. Естественно, ежегодно обучающиеся изучают новую программу и новые предметы в школе и вузе. Однако учение обучаемых протекает на уровне устоявшихся, закрепившихся за ними статусов ученика, затем студента: троечник, хорошист, отличник. Их прогрессивные переходы на ступень выше — редкое исключение.

Почему же не происходит опережающего развития способностей и возможностей к процессу образования — обучаемости и обученности? Где положительные влияния педагогической науки на практику образования, а педагогов-практиков — на воспитание, развитие и продуктивное обучение своих питомцев? Почему образование в кризисе, инертно, самотечно, не дает особых результатов? Почему учащиеся учатся спустя рукава, халатно, как-нибудь, не проявляя активности, самостоятельности, заинтересованности, потребности, целеустремленности, инициативы — за исключением лишь некоторых?

Вопросов много. Но ответ пока только один, интегрирующий все вопросы.

Научные доказательства не всегда противоречат здравому смыслу, свойственному практике. Например, как обучать первоклассника правописанию? Во-первых, надо поддерживать, вселять уверенность. Во-вторых, необходимо поправлять: вот букву **А** написал красиво, **Б** — правильно, а **В** — неровно закруглил и т.д., т.е. до конца алфавита, но не выборочно, оставив некоторые буквы без внимания. Старшеклассника, студента тоже необходимо контролировать и оценивать по всем вопросам темы с повторными проверками не только для закрепления материала, но и для дисциплинирования. При этом будут видны достижения и промахи, ни один вопрос не останется вне поля зрения. Обучающийся будет стремиться устранять ошибки, ему видно где, какие их них и как устранять. Такое правило необходимо распространить за каждым учеником или студентом.

Почему? За случайными и непоследовательными, незамеченными ни учителем, ни учеником вопросами кроются многие ответы. Они остаются не услышанными и непонятыми для многих, поэтому полное качество обучения не достигается. Дифферинцированные статусы учащихся (студентов) продолжают оставаться.

Универсальная инновационная система

Педагогическая наука и практика образования достигли такого этапа развития, который позволяет полноценно реализовать наши позитивные предложения, апробированные практическим опытом, в котором каждый студент оценивается по каждому вопросу всех тем и разделов учебного предмета неоднократно. Каждая тема раскрывается, скажем, в шестидесяти глав-

[3] ЕНТ — Единое Национальное Тестирование — процедура, совмещающая итоговую государственную аттестацию выпускников школ и вступительные экзамены в вузы и колледжи Республики Казахстан.

ных, основных ее положениях, в контексте, лаконичными предложениями.

Мы создали универсальную *инновационную систему интерактивной технологии учебного тестирования* (ИС ИТУТ) как средство повышения качества образования в показателях качества успеваемости [7].

Шестьдесят положений темы укладываются в 10 обучающих тестовых заданиях. Только тестированием возможно проверить каждого по всем главным вопросам учебной дисциплины неоднократно, при этом количество и качество оценок динамично растут, что является *главным мотивирующим фактором активной учебно-познавательной деятельности*.

Данный технологический подход к образованию позволяет формировать и развивать все личностные ресурсы (мотивационные, инструментальные, когнитивные), относящиеся не только к школьникам, но и к студентам, в целостной познавательной деятельности, где проявляются все личностные ресурсы, способности и дарования, позволяющие справиться со всеми задачами, стоящими в процессе познания.

Однако не каждый студент настойчив и целеустремлен. Он не чувствует необходимости, важности предстоящего дела, выполнит учебное задание на «удовлетворительно», и ему этого вполне достаточно: к такому результату он давно привык. У большинства обучающихся отсутствует честолюбие выбиться в отличники. Учителя и преподаватели тоже не очень переживают — кто, как может, так и учится, что же тут поделаешь. Но помнится живой пример: знакомая учительница химии привлекла своим предметом двоечника М. Макарова по большинству дисциплин, который закончил среднюю школу «хорошистом». Педагоги-новаторы 1980-х гг. обучали каждый в своих технологиях без троек.

Вернемся к приведенной в начале статьи цитате, повторим ее. «Развитию мотивационных, инструментальных и когнитивных ресурсов личности соответствуют планируемые результаты образования». Нет, не соответствуют — реальные результаты расходятся с планами. «Личностные результаты являются фактором развития мотивационных ресурсов учащихся, метапредметные — инструментальных, предметные — когнитивных» [5. С. 6].

Ну какие там «личностные результаты» в образовании, если они на уровне «черты бедности»? Поэтому и не развиваются перечисленные ресурсы учащихся: они на уровне кризиса. Отсюда следует задача — повысить результаты образования. А в чем заключаются эти результаты? Наука еще не разработала их, ей они не понятны. А образовательная практика использует показатели результатов обучения, которые определяются качеством успеваемости в усвоении и понимании изучаемых предметных знаний, умений и навыков. Качество успеваемости и сегодня является главным показателем качества образования в целом.

Успеваемость имеет традиционные шкалы измерения и оценивания, известные каждому ученику, но утрированные, дифференцированные в отношении учителя к учащимся, создающие психологический барьер к раскованности, раскрепощенности в учебно-познавательном процессе. Поэтому-то и остаются они (учащиеся) каждый на своем определившемся, утвердившемся положении ученика в классе, в учебной группе вуза по успеваемости.

Как же поднять объективное качество успеваемости? При устном субъективном контроле, опросе все остаются при своих статусах, не поднимаются, а напротив опускаются, создавая кризис образования.

ИС ИТУТ устраняет все описанные недостатки традиционного образования, не отвергая его. Образно выражаясь, наша технология — это сила, способная «вытолкнуть» буксирующее образование на дорогу и сопутствовать, сопровождать его до высокого качественного результата как главной цели.

Дело в том, что любое тестирование — КТ (*контролирующее, экзаменационное* и др.) и ОТ (*обучающее, учебное*) — всегда оценивание. При ОТ тестирование превращается в «формирующее оценивание» (В.А. Болотов) с изобилием оценок каждому по числу выполненных тестовых вариантов на одном занятии.

Проверка и оценивание одного варианта занимает не более 10 секунд наложением ответов учащихся на «паспорт» правильных ответов. Критерии оценивания в баллах выдаются вместе с *банком обучающих тестовых заданий* (БОТЗ) в целях ориентации на качество самостоятельного изучения учебного материала, изложенного в вопросах и ответах БОТЗ. Все вопросы — ведущие положения предмета, все ответы раскрывают смысл вопроса.

Уже на третьем сеансе тестирования по первой «батарее» тестов (100 вопросов) пишут от 10 до 20 вариантов (как исключение все 25 вариантов «батареи», и каждый получает столько оценок, сколько вариантов и с каким качеством написал. То же самое происходит со второй и третьей «батареями» при 300-х вопросах по предмету. Измерительная шкала оценивания до 25% выше по сравнению с принятыми в тестологии (ЕГЭ, ЕНТ, предметные компьютерные экзамены), в которых за 50% правильных ответов ставится оценка «удовлетворительно». В нашей технологии от 76 до 83% — «удовлетворительно», от 84 до 91% — «хорошо», от 92 до 100% правильных ответов — «отлично».

Главное в том, что от первого до третьего сеанса тестирования количество и качество решаемых вариантов растут. Слабоуспевающие пишут на «хорошо», хорошисты — на «отлично», а некоторые отличники — все варианты на «отлично».

Такие результаты можно получать только тестированием, по-другому никак. Поэтому учебное тестирование по обучающим тестам мы назвали *инновационной системой достижения качества образования в показателях качества успеваемости*.

Это известный и понятный всем учащимся термин, вечно бытуемый в практике образования. Успеваемость имеет количественные определенности от двух до пяти единиц. А новые понятия «академические достижения» аморфны, не имеют конкретного результата, относятся к «ЗУНовской» парадигме, отражающей кризис образования.

Тестированию — новое направление

Отличная успеваемость — обобщенный показатель образованности, воспитанности и интеллектуального развития молодого человека.

Традиционное тестирование ориентировано на проверку, испытание, контроль учебных достижений, но не на процесс обучения, достижения качественной успеваемости — академических достижений. Как видим, здесь разные подходы. Мы вносим новое направление — формирующее, обучающее оценивание — тестирования в традиционную тестологию, которым пользуемся на протяжении многих лет.

Студенты осознают, что они освободились от субъективного контроля преподавателя, который не задает никаких дополнительных вопросов, не интересуется, как учился в школе и т.д. «Паспорт» ставит оценки, казалось бы, недосягаемые. На что написал, то и получил.

Надо отдать должное технологии обучающих тестов и учебного тестирования, которая обладает потенциальными возможностями вести обучающихся к высотам усваиваемых знаний, умений, навыков. Тестовые задания — это ступени, точки опоры, они конкретны и разобраться в них легко, поднимаясь все выше, до изучения всего предмета, напрягая интеллект, мышление, восприятие ТЗ и память, которая управляет мышлением.

Не выучить предмет невозможно. У отличника память и мышление острее, долговременнее. Желательно стремиться к феноменальной памяти, которая не входит в задачи образования.

Но мы помним таблицу умножения, которой пользуемся всю жизнь. Это — результат «натаскивания». В банке *обучающих тестовых заданий* (ОТЗ) по общей педагогике, дидактике, процессу воспитания, менеджменту — 640 ТЗ [8], в них насчитывается 3840 положений педагогической науки (640 х 6 — с 5-ю ответами). 640 ТЗ делятся на 10 блоков — батарей по 25 вариантов по 25 вопросов в каждом. Таким образом, 640 ТЗ варьируются 6250 раз (25 х 25 х 10) — это фактор повторения, закрепления, запоминания, усвоения и понимания ЗУНов, содержащихся в учебном материале, изложенных в вопросах и ответах тестовых заданий. Их надо выучить, запомнить, чтобы знать предмет, получая высокие баллы, проверяя свои возможности и познавательные способности. Это интересно, принципиально честно, прозрачно, преподаватель всегда озвучивает результаты каждого, они растут с каждым тестированием, происходит несанкционированное соревнование, достигая 100% качества успеваемости и выше от четверок к пятеркам.

Таковы неограниченные возможности компьютерной программы, в которой не один тестовый вариант из 25 в каждой «батарее» ТЗ не повторяется, но вопросы в вариантах «вращаются» под разными номерами, лишая возможности подсказок, создавая равные условия для всех тестирующихся, без всякой дифференциации — слабым одни, отличникам — другие тесты.

Заключение

Любая наука, в т.ч. педагогическая, развивается принципом дифференциации, разлагая целостную систему на подсистемы, ее компоненты — на детали в целях их конкретного изучения, познания. А практика образования не может обойтись, напротив, без интеграции компонентов в целостную систему только потому, что педагог и ученик — целостные личности как любой человек. Лживость, преступность, предательство — системная сущность такого человека.

Учебная деятельность, в которую вступают субъекты образования, также целостна, интегрирована, нет никакой возможности сегодня обучать, завтра — развивать, потом воспитывать (также как формировать последовательно личностные ресурсы). В целостной учебно-познавательной деятельности и педагог, и обучающийся проявляются целостно всем комплексом личностных ресурсов на данный момент: интеллектом и мышлением, возможностями и способностями, нравственно-волевыми качествами и другими психическими процессами.

В этой разнонаправленности проявляется одно из важных противоречий педагогической науки и практики образования. Слияние науки и практики в образовании — одна из центральных задач научных разработок. Наша позиция в том, что технологизация педагогической науки и практики образования может разрешить противоречия и слить их в единую, целостную систему, обеспечивающую качество образования.

Новый стандарт общего образования следует подкрепить инновационными технологиями его реализации на высоком качественном уровне. Мы приводим пример синтезирования, интегрирования подавляющего большинства известных педагогических технологий (кроме дифференциации) в инновационную систему интерактивной технологии обобщающего обучения с высоким качеством образования.

Литература

1. Новый стандарт общего образования второго поколения // Педагогика. — 2009. — № 4.

2. Уман А.И. Теория обучения: от традиционной к антропологической дидактике // Педагогика. — 2010. — № 1. — С. 22—30.

3. Кузнецов А.А. Основные направления деятельности РАО по состоянию и внедрению школьных стандартов нового поколения // Педагогика. —2010. — № 1. — С. 11—15.

4. Болотов В.А. Научно-педагогическое обоснование оценки качества образования // Педагогика. — 2010. — № 1. — С. 6—11.

5. Кузнецов А.А. Разработка Федеральных государственных стандартов общего образования // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 3—10.

6. Морев И.А. Тестирование обученности как средство развития обучаемости. — Автореф. дисс. ... д. пед. н. — Владивосток, 2005.

7. Ким Б.И. Интерактивная технология учебного тестирования. — Алматы: Эверо, 2006, — 588 с.

8. Ким Б.И. Педагогика. Обучающие тесты. — Алматы—Астана: Эверо. 2007. — 208 с.

С.А. ЖОЛДАСБЕКОВА,
д. пед. н., проф.
А.Д. РАЙЫМКУЛОВА,
к. пед. н.
Южно-Казахстанский государственный университета
им. М. Ауэзова
E-mail: saulez.63@mail.ru

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Рассматриваются структурные компоненты и характеристики профессиональной компетентности педагога 12-летней школы. Представлены сущностные характеристики профессиональной компетентности педагога.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность педагога, педагог 12-летней школы.*

Необходимость совершенствования системы подготовки педагогических кадров новой формации обусловлена в вузах Казахстана изменением приоритетов профессионального образования в условиях его модернизации. Система образования в нашей стране претерпевает существенные изменения, связанные с условиями перехода на 12-летнее обучение, а также обострившимся противоречием, заключающимся в несоответствии уровня профессиональной подготовки современного учителя и повышением требований, предъявляемых к нему в профессионально-педагогической деятельности в обновляемой школе.

Для разрешения указанного противоречия в настоящее время ведутся поиски новых форм и путей становления профессиональной компетентности педагога новой формации как одного из важнейших условий совершенствования системы подготовки педагогических кадров в вузе. «Планируется разработать и внедрить новый стандарт12-летнего образования, основанный на компетентностном подходе», отмечено в этой связи в Государственной программе развития образования РК на 2011—2020 гг.

Приоритетная цель педагогического образования

Как показывает опыт, какие бы реформы ни проходили в системе образования, в итоге все они так или иначе замыкаются на конкретном исполнителе — школьном учителе. Именно педагог — основная фигура при реализации нововведений сообразно тенденциям и принципам 12-летнего образования.

Вместе с тем очевидно, что сам факт формирования профессиональных предметных ЗУНов будущего учителя 12-летней школы в процессе вузовской подготовки еще не обеспечивает в полной мере его готовности к четкому определению целей профессионально-личностного совершенствования, выраженных в поведенческих и оценочных терминах, углублении и обновлении способов деятельности по мере социализации и накопления опыта, как того требуют реалии сегодняшнего дня.

Студент или выпускник вуза должен обладать соответствующими средствами, инструментарием, которые позволили бы ему совершенствоваться в профессиональном плане. «Иначе говоря, в стенах учебного заведения возможно и необходимо сформировать те элементы данной системы, которые будут в дальнейшем способствовать переходу на более высокие уровни профессиональной компетентности» [1].

Сегодня цель формирования предметных ЗУНов не может рассматриваться как приоритетная в профессиональной подготовке будущего учителя. Она должна включаться в решение наиболее общих и актуальных задач, постановка которых исходит из ведущей идеи совершенствования системы профессиональной подготовки в вузе — актуализации и реализации субъектной сущности будущего учителя, создании условий для перехода управления в самоуправление профессиональным становлением и развитием.

Отсюда приоритетной целью высшего профессионального педагогического образования становится подготовка квалифицированных педагогических кадров, конкурентоспособных на рынке труда — компетентных, ответственных, свободно владеющих своей профессией и ориентирующихся в смежных областях деятельности. Иными словами, кадров, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

В проекте новой квалификационной характеристики педагога по уровням образования «Нормативное обеспечение профессионально-педагогической подготовки учителей в условиях перехода к 12-летнему образованию»[1] *содержатся три основных аспекта* — содержательный, процессуальный и личностный.

[1] Одобрен и принят на республиканском семинаре в г. Таразе 27—28 марта 2009 г.

Первый аспект формулирует, что обязан знать специалист в соответствии с перечнем должностных обязанностей. *Второй аспект* определяет, как эти знания специалист будет применять в профессиональной деятельности. *Третий аспект* показывает, какими личностными качествами должен владеть специалист, чтобы его знания и умения давали максимальный результат [2].

В комплексе профессионально-педагогических умений, необходимых современному учителю (организаторские, коммуникативные, аналитические, конструктивные, гностические), в квалификационной характеристике на первое место ставятся следующие умения:

- анализировать педагогические явления, ситуации и факты;
- устанавливать причинно-следственные связи и зависимости между ними;
- добиваться на этой основе гибкости педагогического мышления;
- соотносить общее с конкретным, самостоятельно отходя от выученного образца.

Все это должно актуализировать проблему становления и повышения уровня важнейшего качества педагога 12-летней школы — профессиональной компетентности как одного из условий совершенствования его профессиональной подготовки.

Руководствуясь вышеприведенной квалификационной характеристикой, объединившей в себе элементы знаниецентристской (теория ЗУН) и компетентностной моделей в профессионально-педагогической подготовке современного учителя, остановимся на рассмотрении сущности и структуры профессиональной компетентности, необходимой педагогу для реализации в новых условиях поставленных перед ним целей и задач.

Компоненты профессиональной компетентности

Следует отметить, что в настоящее время отсутствует однозначное определение понятия «профессиональная компетентность». Наш обзор психолого-педагогической литературы и других информационных источников, посвященных данной проблеме, показал, что современные подходы и трактовки профессиональной компетентности весьма различны.

О многообразии трактовок профессиональной компетентности

Анализ многих источников, проведенный С.А. Дружиловым [3], выявил, что существующие на сегодняшний день в зарубежной литературе определения профессиональной компетентности («углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности» и др.) не в полной мере конкретизируют содержание понятия. Наш обзор ряда других источников также показал неоднозначность трактовок профессиональной компетентности.

В их числе такие, как «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности», «эффективность действий» (О.М. Мутовкина), «качество, свойство или состояние специалиста, обеспечивающее вместе или в отдельности его физическое, психическое и духовное соответствие необходимости, потребности, требованиям определенной профессии, специальности, специализации, стандартам квалификации, занимаемой или исполняемой служебной должности» (М.И. Лукьянова), «характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности» (В.П. Пугачев), «присвоенная, отрефлексированная в ходе профессиональной деятельности система социально-значимых и личностно-значимых компетенций» (А.И. Троцкая), «совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности» (Э.Ф. Зеер).

В ряде источников профессиональную компетентность рассматривают либо как производный компонент от общекультурной компетентности (Н.С. Розов, Е.В. Бондаревская), либо как уровень образованности специалиста (Б.С. ершунский, А.Д. Щекатунова), либо как интегральную характеристику специалиста, определяющую его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей (О.Е. Лебедев, А.П. Тряпицына).

Применительно к педагогам профессиональную компетентность определяют как: способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, налагаемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой этот процесс осуществляется (Н.В. Кузьмина); знания, умения и навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности (Л.М. Митина); единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности (Т.В. Добудько); такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников (А.К. Маркова).

С.А. Дружилов профессиональную компетентность педагога рассматривает как качественную характеристику личности специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний как в предметной области, так и в области педагогики и психологии.

Профессиональная компетентность педагога — это многофакторное явление, включающее систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, смежным областям знания и др.). Обучение в педагогическом вузе следует рассматривать как процесс формирования основ (предпосылок) профессиональной компетентности.

Выдвигая мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный, рефлексивный компоненты как характеристики профессиональной компетентности педагога средней школы, отметим, что их «нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом» [4].

Мы полагаем, что последовательное формирование названных компонентов профессиональной ком-

петентности должно занять свое место в системе профессиональной подготовки будущего педагога профессионального обучения 12-летней школы.

Указанные структурные компоненты и характеристики профессиональной компетентности специалистов педагогического профиля нами сгруппированы в таблице.

Таблица

Структурные компоненты и характеристики профессиональной компетентности педагога (по С.А. Дружилову)

Компоненты	Характеристики
Мотивационно-волевой	Включает мотивы, цели, потребности, ценностные установки; стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности
Функциональный	Проявляется в виде *знаний* о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии
Коммуникативный	Включает *умения* ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог
Рефлексивный	Проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смыслотворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы

«Платформа» для компетентного специалиста

В аспекте нашего исследования импонирует определение, приведенное в докторской диссертации Ю.В. Варданян [5] применительно к вузовскому этапу становления профессиональной компетентности специалиста. Она формулируется как «единство теоретической и практической готовности и способности выпускника вуза к осуществлению профессиональной деятельности».

К структуре профессиональной компетентности Ю.В. Варданян относит субъектный, объектный и предметный компоненты.

Субъектный компонент выражает качественное своеобразие специалиста как целеобразовывающего, производящего и развивающего существа, умеющего осуществлять профессиональную самодиагностику, самоизменение, самооценку и самоанализ, а также диагностику, изменение, оценку и анализ профессиональной деятельности и ее результатов. *Объектный* компонент характеризует процесс создания специалистом системы профессиональной деятельности и обеспечения ее функционирования на всех этапах движения от задачи к воплощенному результату. *Предметный* компонент составляет продукт совместно-распределенной деятельности специалиста-гуманитария и человека или группы людей, получающих от него профессиональную помощь и услуги.

Педагогической наукой установлено, что становление профессиональной компетентности педагога имеет специфику в иерархии ее освоения и применения в виде некоей платформы для «вырастания» каждого следующего блока компетенции с опорой на предыдущий.

Согласно данной теории, иерархия становления компонентов представляет собой шесть видов педагогической компетентности:

знаниевую; эмоциональную;
деятельностную; личностную;
коммуникативную; творческую

При этом акцентируется особая значимость принципа последовательности, имеющего прямое отношение к формированию компетентности педагога в процессе его обучения. «Вырванный» из данного контекста отдельный блок не обеспечит необходимой профессиональной компетентности педагога.

Опираясь на анализ научных исследований и других работ по проблемам профессиональной компетентности, можно сформулировать вывод о том, что именно понимать под профессиональной компетентностью педагога 12-летней школы.

Вывод состоит в следующем: *профессиональная компетентность педагога школы в условиях перехода к 12-летнему обучению обусловлена единством теоретической и практической готовности выпускника вуза к осуществлению педагогической деятельности.* Это единство подразумевает четкое определение целей профессионально-личностного совершенствования педагога, выраженных в поведенческих и оценочных терминах, стремлении к систематическому углублению и обновлению имеющихся ЗУНов и способов деятельности по мере социализации и накопления опыта жизнедеятельности. Таких именно характеристик требуют реалии сегодняшнего дня.

Профессиональная компетентность формируется в деятельности и всегда проявляется в органичном единстве с ценностными ориентациями человека. Освоение компонентов профессиональной компетентности в процессе подготовки специалиста осуществляется в совместно-распределенной деятельности субъектов образовательного процесса, а применение — в «совместно-распределенной деятельности субъектов оказания и получения профессиональной помощи и услуг» (Ю.В. Варданян). Продуктом деятельности студента в этом процессе и должна явиться профессиональная компетентность.

Графически профессиональная компетентность педагога 12-летней школы и ее сущностные характеристики представлены на рисунке.

Рис. Сущностные характеристики профессиональной компетентности педагога 12-летней школы.

Заключение

В процессе становления профессиональной компетентности будущего учителя 12-летней школы, способного свободно и активно мыслить, моделировать воспитательно-образовательный процесс, самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи и технологии обучения.

Важно, *во-первых*, то, чтобы профессионально компетентный учитель оказывал позитивное влияние на формирование творческих учащихся в ходе учебно-воспитательной работы. *Во-вторых*, важно, что лишь профессионально компетентный учитель сможет добиться лучших результатов в своей профессиональной деятельности. *В-третьих*, только сформированность и систематическое повышение уровня профессиональной компетентности учителя будет способствовать успешной реализации его собственных профессиональных возможностей.

Литература

1. Троцкая А.И. Педагогические аспекты формирования профессиональной компетентности будущего педагога / Материалы научно-практ. конфер. «Некоторые аспекты теории и практики управления образовательным процессом на факультете технологии». — Новосибирск. — Новосибирский государственный университет. — 2005. — С. 255.

2. Проект: Квалификационная характеристика педагогического работника по уровням образования // Принят республиканским семинаром «Нормативное обеспечение профессионально-педагогической подготовки учителей в условиях перехода к 12-летнему образованию». — Тараз: — ТГПИ. — 27—28 марта 2009 г.

3. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах СО РАО ИПК. — Новокузнецк, 2005 (выпуск 8). — С. 28.

4. Варданян Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога). — Автореф. ... д. пед. н.. — М., 1999. — 32 с.

М.М. КАШАПОВ,
д. психол. н., проф.,
заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии
Ярославский государственный
университет им. П.Г. Демидова
Е.В. ШУБИНА,
преподаватель
Вологодский педагогический колледж
E-mail: smk007@bk.ru, eshu@bk.ru

СТРУКТУРНО-УРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА[1]

Дан анализ проблемности как структурной единицы профессионального мышления педагога. Представлена авторская модель структурно-функциональных характеристик педагогического мышления учителей начальных классов на этапе профессиональной подготовки и дальнейшего профессионального становления.

Ключевые слова: *профессиональное педагогическое мышление, структура, уровни, функции педагогического мышления, проблемность, профессиональное мышление учителей начальных классов.*

Любая модель тогда не станет механистичной, когда в ней будет представлена педагогическая реальность. Поэтому адекватно организованный анализ ситуации должен быть направлен не на само познаваемое педагогическое явление, а на причины, его породившие.

Поэтому при разрешении *проблемной ситуации* от педагога требуется способность предвидения и нахождения новых решений, которые характеризуется способностью «выхода за пределы» ситуации [1], [11], «открытостью к внешнему миру» [2], поисковой активностью, «видением непредвиденного» [1], надситуативным уровнем обнаружения проблемности [3—8].

Диагностика надситуативной проблемности включает систему показателей:

- критичность мышления;
- доказательность и обоснованность профессиональной авторской позиции;
- способность ставить проблемные вопросы и вести дискуссию;
- готовность к адекватной самооценке.

Все это предполагает активную разработку и внедрение в практическую деятельность профессионала условий и средств формирования умений обнаруживать *надситуативную проблемность*.

Проблемность как единица профессионализма

Выстраивание системы деятельности позволяет структурировать критерии оценки и прогноза ее функционирования. Решение данной задачи неразрывно связано с пониманием обобщенности цели педагогической деятельности, поскольку отсроченный характер принятых и реализованных творческих решений приводит к иерархичности процессов и результатов мышления преподавателя.

Особенно важно в этой иерархии умение увидеть, сформулировать сверхзадачу с учетом позитивной дальней и ближней перспективы совершенствования деятельности. Именно в умении устанавливать надситуативную проблемность выражается конструктивность и конкретность мышления педагога. Благодаря актуализации надситуативного типа мышления происходит преобразование педагогической деятельности, приводящее к совершенствованию себя как субъекта.

Анализ деятельности неразрывно связан с раскрытием смысла некоторой отдельной ситуации. Понимание смысла возможно лишь тогда, когда деятельность соотносится с предшествующими и будущими ситуациями школьной жизни («диахроническая ось анализа») и с более общим контекстом школьных, семейных и других отношений ребенка, сложившихся на данный период времени («синхроническая ось анализа») [9]. Следовательно, для построения модели структурно-функциональных характеристик профессионального мышления педагога важно решить ряд теоретических задач. Наиболее важной из них является определение единицы психологического анализа структуры *профессионального педагогического мышления* (ППМ).

В качестве такой единицы, на наш взгляд, можно выделить проблемность, которая определяет избирательное отношение и нормативный уровень профессиональной продуктивности и зрелости педагогического решения [4]. Осознание проблемности приводит к возникновению педагогической проблемной ситуации и стимулирует решение педагогической задачи.

Как единица ППМ, проблемность имеет индивидуальную меру выраженности, что делает принципиально возможным разработку методики ее психодиагностики посредством использования стандартных психометрических процедур.

[1] Работа выполнена при поддержке РГНФ.

Влияние проблемности на результативную сторону педагогической деятельности опосредовано особенностями ППМ учителя. Следовательно, установление психологической природы проблемности возможно лишь в контексте понимания мыслительной деятельности, выполняемой субъектом. Поэтому **исследование уровней обнаружения проблемности в процессе разрешения конкретной проблемной ситуации должно соответствовать следующим условиям.**

1. Показатели уровня обнаружения проблемности зависят от индивидуальных особенностей субъекта деятельности и связаны с условиями и предметным содержанием конкретной ситуации. У одного и того же профессионала в зависимости от выявленных им параметров рассогласований в выполняемой деятельности может проявляться различный уровень обнаружения проблемности в разрешаемой ситуации.

2. Изучение уровня проблемности — это исследование не характеристик профессионала как личности, а лишь выявление характеристик его как субъекта деятельности, т.е. субъектных характеристик. Знание проблемности позволяет определить вектор и содержание семантически-ориентированного поля ППМ.

3. Мыслительные умения профессионала организованы в контексте выполняемой деятельности и реализуются на двух уровнях. Ситуативный уровень — это решение комплекса текущих, актуальных профессиональных проблемных ситуаций. Уровень надситуативный — разрешение профессионалом проблемной ситуации, связанной с перспективой его личностного развития как субъекта деятельности.

4. Выявление и осознание профессионалом надситуативной проблемности — это его самостоятельный вывод о способах решения внутренних проблем, т.е. разработка программ дальнейшего самоизменения, саморазвития, самоуправления в направлении «зон ближайшего и перспективного личностного развития». Надситуативная проблемность — уровень обнаружения проблемности, характеризующийся «отторможиванием» одних конкретных признаков ситуации и выбором таких, которые отражают сущность затруднения в данной ситуации и побуждают к необходимости собственных конструктивных изменений.

5. Реализация надситуативной проблемности позволяет профессионалу не только поставить психологический «диагноз» собственных личностных проблем, но одновременно гипотетически проработать конкретные способы их разрешения, исходя из собственного опыта, внутренних ресурсов, волевого и эмоционального настроя.

Характеристики проблемности

Показатели уровня обнаружения проблемности зависят от индивидуальных особенностей субъекта деятельности и связаны с условиями и предметным содержанием конкретной ситуации. У одного и того же профессионала в зависимости от выявленных параметров может проявляться различный уровень обнаружения проблемности в решаемой ситуации.

Диагностика проблемности строилась нами в соответствии со следующими принципами выявления ППМ:

преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой ППМ в реальной ситуации, такие как анализ разрешения педагогической проблемной ситуации, наблюдение, беседа, экспертная оценка;

длительность идентификации (развернутое во времени наблюдение за поведением данного профессионала в разных конкретных ситуациях);

использование тренинговых методов, в рамках которых можно организовывать определенные развивающие влияния, снимать типичные для данного профессионала психологические «преграды»;

комплексный характер выявления разных сторон ППМ.

В ходе исследования данного явления нами установлены следующие *характеристики проблемности*: функции, виды, свойства, структура.

Проблемность ситуация приобретает при обнаружении в ней противоречий. Поиск проблемности характеризует запуск и стиль профессионального мышления, поскольку именно проблемность порождает процессы мышления и рефлексии, направленные на «снятие» профессионально-значимых противоречий.

Введение в учебный процесс элементов проблемности повышает активность учащихся, способствует развитию у них познавательных интересов. Тем не менее, полностью построить обучение на основах проблемности вряд ли возможно. В большинстве классов собраны учащиеся с разным уровнем подготовки и разными способностями. И если для кого-то проблемное задание оказывается не по силам, т.е. не соответствует их возможностям, оно вносит дезорганизацию в учебную работу. Влияние проблемности на результативную сторону педагогической деятельности опосредствовано особенностями профессионального мышления учителя.

Проблемность — психологический фактор, обеспечивающий рождение познавательной мотивации учителя в процессе разрешения педагогической ситуации. Чем более острую проблемность приобретает педагогическая ситуация, тем более активизирует она мыслительную деятельность учителя. Склонность к обнаружению проблемности не связана с требованиями и условиями педагогической деятельности, но может оказывать влияние на процесс разрешения в ней проблемных ситуаций. Проблемность — это не только одно из главных свойств педагогического мышления, но и базовое профессионально-важное качество педагога [10].

В настоящее время наблюдаются повышенные требования к проблемности мышления педагогов. Развивать мышление учеников, давая материал на высоком теоретическом уровне, используя проблемные ситуации, успешно может педагог, сам обладающий указанным качеством. Склонность к обнаружению проблемности не связана с требованиями и условиями педагогической деятельности, но может оказывать влияние на процесс разрешения в ней проблемных ситуаций. Между эффективностью осуществления педагогической деятельности и уровнем обнаружения проблемности нет прямой связи, а вероятна нелинейная связь.

Таким образом, проблемность осуществляет запуск мыслительного процесса профессионала. В зависимости от направленности мышления субъекта осуществляются различные стратегии формирования профессионального опыта.

Виды проблемности: внешняя — анализ сложной ситуации с целью нахождения внешних средств раз-

решения проблемы. Внешняя проблемность связана с неоднозначностью сложной, объективной ситуации. Внутренняя — поиск внутренних индивидуальных средств разрешения проблемы. Внутренняя проблемность обусловлена недостаточностью индивидуальных средств преодоления затруднения.

Свойства проблемности: активность — преобразующая позиция субъекта мышления; специфичность объекта мысли, которым является не сам объект изучения или труда, а вся взаимодействующая система (субъект действия, его воздействие на объект и сам объект труда); индивидуализированность мышления, обобщенность знания, т.е. профессиональное мышление зависит от индивидуальных приемов действия, имеющихся средств исследования, конкретной профессиональной деятельности; действенность, т.е. внесение изменений, преобразований; двойственность задач; субъектность объекта труда; самостоятельность — направленность на поиск собственных способов разрешения постоянно меняющихся, вариативных ситуаций.

В работе руководителя особую важность имеет как процесс выявления проблемности, так и процесс ее разрешения.

Структура проблемности характеризуется двойственностью: заметить и разрешить.

К *компонентам проблемности* можно отнести следующие *умения*:

- отделять главную проблему от второстепенной;
- ставить проблемные вопросы себе самому и другим (обучаемым, оппонентам);
- выделять «актуальные» и «перспективные» проблемы.

Актуальные проблемы разрешаются по мере их поступления, возникновения. Такой подход позволяет разобрать ситуацию и свое место в ней («чувствовать свой пульс»), объективно смотреть на себя и собой сделанное, не оставлять на следующий день ничего нерешенного.

Условия реализации проблемности: проблема близка учителю, значима для него, интересна, доступна. Педагог, разрешив ее, должен получить для себя нечто новое.

Следствия устранения проблемности: способ постановки проблемы, который определяет содержание приема ее решения; выявление проблемных ситуаций.

Таким образом, теоретический анализ позволяет обосновать необходимость построения концептуальной модели ППМ, дающий возможность рассматривать его как целостную систему интеллектуальных действий, направленных на обнаружение и разрешение проблемности.

Специфика профессионального мышления

Процесс возникновения педагогического мышления связан с наличием проблемности в возникшей ситуации. В результате педагогическая ситуация трансформируется в педагогическую проблемную ситуацию, через которую связаны мышление и деятельность педагога. Продуктом ППМ в данном случае будет снятие проблемности и разрешение педагогической ситуации, несущий некий обобщенный способ действия или прием, который может применяться в подобных ситуациях.

ППМ определяется нами как познавательный процесс обнаружения и разрешения педагогической проблемности, характеризующийся личностной включенностью преподавателя в преобразования в ходе профессиональной деятельности. Проблемность же рассматривается как наиболее элементарный и одновременно сохраняющий наиболее существенные свойства и функции объективной и субъективной реальности процесс: когнитивную направленность, структурную целостность, способность к развитию и изменению уровней функционирования, способность к преобразованию предмета педагогического познания [3].

Анализ структурно-функциональных характеристик ППМ показал, что существует разнообразие позиций в отношении структуры, уровней, функций профессионального мышления педагога. Несмотря на терминологические и количественные различия в изученных моделях ППМ, нужно отметить некие общие основания. Многие авторы отмечают, что основными *в модели ППМ педагога являются четыре основных компонента:*

- мировоззренческий (содержательный, когнитивный);
- процессуальный (деятельностно-практический, функциональный, операциональный);
- рефлексивный (рефлексивно-оценочный);
- индивидуально-личностный (мотивационный, ценностно-мотивационный, мотивационно-целевой).

Педагогическое мышление — сложная функциональная система, обеспечивающая активное познание педагогической реальности и успешное решение профессиональных педагогических задач. В соответствии с выделенными характеристиками ППМ, а также на основе анализа результатов конкретных исследований, мы можем представить следующую структурно-уровневую модель ППМ педагога (табл. 1).

Особенности мышления учителя начальных классов

Одна из задач нашего исследования состояла в выявлении структурно-функциональных характеристик профессионального педагогического мышления учителей начальных классов.[2]

[2] Для диагностики структурно-функциональных характеристик ППМ учителей начальных классов были выбраны психодиагностические методики: опросник на выявление ситуативного / надситуативного уровня педагогического мышления (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева); карта самоотношения учителя к своим профессиональным позициям (А.К. Маркова); методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда); опросник способностей творческой личности (О.А. Шляпникова, М.М. Кашапов). Для математической обработки результатов использовалась программа SPSS.16.

Таблица 1

Структурно-уровневая модель профессионального мышления педагога

Компоненты ППМ / Уровни ППМ	Мировоззренческий	Процессуальный	Рефлексивный	Индивидуально-личностный
Надситуативный (высший иерахический) уровень	Использованиет трансцендетных обобщений как из области преподаваемого предмета, так и из области психологии. Абстрактность мышления	Программа деятельности гибкая, педагог выявляет и принимает проблемы ученика; умеет выстраивать стратегию перспективы, включает исследуемый объект в новую систему связей	Осознание необходимости измененить, совершенствовать некоторые особенности своей личности, эффективно преодолевать негативные эмоции, стремиться к преодолению стереотипов	Понимание значимости педагогической работы и престижности профессии, высокий творческий потенциал педагога. Среди приоритетных целей педагогической деятельности выступают социальные цели, связанные с общением и самосовершенствованиием
Ситуативный	Успешное решение педагогической задачи в пределах того, что знает	Изменение способов осуществления педагогической деятельности, выясняя причины возникновения противоречия и поиск способов его снятия, преодоления	Слабая осознанность и осмысленность педагогической деятельности	Работа по ситуации, ориентация на сиюминутную тактику и выгоду

В исследовании приняли участие 506 человек. Это — студенты Вологодского педагогического колледжа (174 человека, в т.ч. 87 — обучающиеся по специальности «Учитель начальных классов» и 87 — по другим специальностям) и заочного отделения Вологодского государственного педагогического университета (162 человека факультетов педагогики и методики начального обучения и филологического), а также учителя школ г. Вологда и Вологодской области (85 учителей начальных классов и 85 — средней школы).

На основе эмпирического анализа особенностей профессионального педагогического мышления учителей начальных классов на разных этапах профессионализации сформулированы следующие выводы.

Уровневые характеристики профессионального педагогического мышления учителей начальных классов имеют следующую специфику на этапах профессионализации. На *начальном этапе* обучения у студентов доминирует ситуативный уровень ППМ; затем, в *процессе профессиональной подготовки* повышается доля студентов с надситуативным уровнем ППМ, который характерен преимущественно для учителей-профессионалов. Кроме того, выявлено, что среди учителей начальных классов выше доля лиц с ярко выраженным надситуативным уровнем ППМ по сравнению с учителями средней школы.

Средние значения *самооценки профессиональных позиций* начинающих работать педагогов ниже, чем у учителей-стажеров ($p = 0{,}002$). Уровень самооценки учителей начальных классов со стажем педагогической деятельности до 5 лет средний. Уровень самооценки педагогов-стажеров в целом адекватный (выше среднего и высокий). Небольшой процент опрошенных педагогов со стажем педагогической деятельности более 15 лет оценивают свои профессиональные позиции на уровне ниже среднего, это может свидетельствовать о профессиональном кризисе. *С увеличением стажа работы, накоплением опыта профессиональной деятельности у педагогов формируется позитивное самооценивание профессиональных позиций*. Таким образом, профессиональная деятельность влияет на личность учителя и формируемые у него профессионально значимые качества.

Самооценка профессиональных позиций учителей начальных классов и учителей средней школы имеет свои особенности. *Учителя начальных классов выше оценивают профессиональные позиции*, соответствующие педагогической деятельности. Уровень ППМ учителей начальных классов связан с такими профессиональными позициями, как гуманист, психотерапевт и профессионал. Уровень ППМ учителей средней школы связан с такими профессиональными позициями, как предметник, гуманист, актер, профессионал. У учителей-предметников уровень ППМ коррелирует с самооценкой профессиональных позиций, соответствующей педагогическому общению учителя.

Уровень ППМ учителя связан с уровнем развития его творческих способностей. Уровень творческих способностей не имеет значимых различий у учителей начальных и средних классов. Между учителями начальных классов и учителями средней школы в уровне субъективного контроля личности различий не наблюдается. Уровень ППМ учителей начальных классов не связан с уровнем субъективного контроля личности. Обратная картина наблюдается у студентов колледжа: чем выше уровень субъективного контроля, тем выше уровень ППМ студентов.

Модель ППМ учителя начальных классов

В соответствии с полученными теоретическими и эмпирическими данными можно построить следующую модель ППМ учителей начальных классов на этапах профессиональной подготовки и профессионального становления (табл. 2 и 3).

Заключение

Таким образом, учителя начальных классов имеют особенности в структурно-функциональных характеристиках ППМ по сравнению с учителями средней школы. Данные особенности не проявляются на этапе профессионального обучения у студентов разных педагогических специальностей, а определяются спецификой их дальнейшей профессиональной деятельности. ППМ студентов на этапе профессионального обучения связано с уровнем творческих способностей

Таблица 2

Модель ППМ учителей начальных классов

Компоненты ППМ / Уровни ППМ	Мировоззренческий	Процессуальный	Рефлексивный	Индивидуально-личностный
Надситуативный (высший иерахический уровень)	Педагог чаще использует трансцендентные обобщения, как из области преподаваемого предмета, так и области психологии. Абстрактность мышления.	Программа деятельности учителя более гибкая, педагог выявляет и принимает проблемы ученика; умеет выстраивать стратегию перспективы, включает исследуемый объект в новую систему связей	Высоко оценивают профессиональные позиции в сфере общения: гуманист и психотерапевт; высокая оценка позиции профессионал. Самооценка профессиональных позиций в области педагогической деятельности и личности может быть различной	Уровень творческих способностей и уровень субъективного контроля личности может быть различным
Ситуативный	Учитель успешно решает педагогическую задачу в пределах того, что знает	Педагог изменяет способы осуществления педагогической деятельности, выясняя причины возникновения противоречия и способы его снятия, преодоления	Низко оценивают профессиональные позиции в сфере общения: гуманист и психотерапевт; невысокая оценка позиции «профессионал». Самооценка профессиональных позиций в области педагогической деятельности и личности может быть различной	

Таблица 3

Модель ППМ будущих учителей на этапе профессиональной подготовки

Компоненты/ уровни ППМ	Мировоззренческий	Процессуальный	Рефлексивный	Индивидуально-личностный
Надситуативный уровень	Сформированные психолого-педагогические знания	Умеют увидеть далекую перспективу, формируется индивидуальный стиль деятельности, что находит отражение в принятии педагогического решения	Серьезное отношение к оценке результатов своей деятельности.	Осознанное и ответственное отношение к выбранной профессии, готовность к выполнению профессиональных задач, направленность на творчество, интернальный локус контроля
Ситуативный уровень	Несформированность психолого-педагогических знаний	Принятие эффективного решения «здесь-и-сейчас», что может привести к усугублению деструктивного содержания конфликтной ситуации между учеником (классом) и учителем	Неготовность анализировать каждую ситуацию	Не умеют ставить педагогические цели, определять в соответствии с ними стратегию взаимодействия с учениками. Экстернальный локус контроля

и уровнем субъективного контроля личности в отличие от учителей начальных классов.

Результаты эмпирического исследования могут использоваться при разработке целей и содержания программ высшего профессионального педагогического образования и повышения квалификации учителей начальных классов.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. — 1971. — № 1. — С. 144—146.

2. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. — М.: Институт психологии РАН, 2005. — 376 с.

3. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. — СПб.: Алетейя, 2000. — 463 с.

4. Кашапов М.М. Теоретические основы исследования и формирования педагогического мышления // Вестник Российского научного гуманитарного фонда. — 2001. — № 1. — С. 121—131.

5. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика) // Психология профессионального педагогического мышления. — М.: Институт психологии РАН, 2003. — С. 73—143.

6. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. — М.: ПЕР СЭ. 2006. — 688 с.

7. Кашапов М.М. Совершенствование творческого мышления профессионала. — М.-Ярославль: МАПН, 2006. — 313 с.

8. Кашапов М.М. Стадии творческого мышления профессионала. — Ярославль: Ремдер, 2009. — 380 с.

9. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. — М., 1990. — 104 с.

10. Огородова Т.В. Психологические характеристики творческого мышления учащихся профильных классов. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2006.

11. Пономарев Я.А. Психология творчества. — М.: Наука, 1976. — 303 с.

ПРАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В.В. СМИРНОВ,
к. ф.-м. н., доц.,
заведующий кафедрой теории сварочных процессов,
доцент кафедры общей физики
Астраханский государственный университет
E-mail: vsmirnov@aspu.ru

КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ САМОСТОЯТЕЛЬНЫМ ФИЗИЧЕСКИМ ИССЛЕДОВАНИЯМ

Представлены результаты разработки способов формирования у студентов умений самостоятельного проведения экспериментальных работ в области физики. Описаны типы познавательных задач, решаемых экспериментальными методами во время лабораторного практикума. Сформулированы основные требования, которые позволят обеспечить необходимую подготовку студентов.

Ключевые слова: *экспериментальные исследования в области физики, деятельностный подход, познавательная задача, обобщенные методы решения познавательных задач.*

Целью нашего исследования являлась разработка концепции подготовки студентов к проведению самостоятельных экспериментальных работ. Выявление основных положений концепции дает ориентиры для выделения содержания подготовки студентов в физическом практикуме и проектирования модели учебного процесса, реализация которого позволит получить специалистов, владеющих необходимыми экспериментальными умениями.

Построение концепции на основе теории деятельности

За основу исследования выбрана теория деятельности, что предполагает формирование у обучаемых обобщенных способов деятельности, которые имеют конкретное содержание. Поэтому возможность организации деятельности студентов мы будем рассматривать на основе деятельностного подхода. Это обусловлено тем, что накоплен значительный экспериментальный материал, подтверждающий результативность подготовки специалиста к решению профессиональных задач на основе указанной теории.

Согласно теории деятельности, целью обучения является не вооружение знаниями, не накопление их, а формирование умения действовать со знанием дела. П.Я. Гальперин поставил вопрос: для чего человек учится? И ответил: для того, чтобы научиться что-либо делать. Для этого необходимо узнать, как надо делать. То есть **цель обучения — дать человеку умение действовать, знания же должны стать средством обучения действиям.**

Для преподавателя это означает, что в процессе обучения он должен решать задачу формирования у обучаемых умения осуществлять деятельность. Систему операций, которая обеспечивает решение задач определенного типа, называют способом действий. Таким образом, **конечной целью обучения является формирование способа действий или метода.**

Всякое обучение основам наук в то же время является и обучением соответствующим умственным действиям, а формирование умственного действия невозможно без усвоения определенных знаний. Поэтому первичными с точки зрения целей обучения являются деятельность и действия, входящие в ее состав, а не знания.

Действия, которыми студент должен овладеть при изучении физики, в частности в практикуме по общей и экспериментальной физике, перечислены в ГОС ВПО. Т.к. этими действиями человек может овладеть только многократно их выполняя, то практикум по общей физике должен быть организован так, чтобы все действия, сформулированные в требованиях стандарта выпускника, выполнялись студентами многократно и самостоятельно. Это первое положение разрабатываемой концепции.

В представлениях психологов, действие — это единица деятельности. Любая деятельность имеет содержание, т.е. состоит из действий, последовательное выполнение которых позволяет получить конечный

продукт, указанный в цели деятельности. Следовательно, необходимо рассмотреть перечисленные в стандарте действия как элементы содержания определенной деятельности. Тогда необходимо будет организовать практикум так, чтобы студенты многократно выполняли не только действия, входящие в содержание деятельности, но и саму деятельность, связанную с экспериментом. И действия, и деятельность в целом должны стать предметом специального усвоения. Это второе положение разрабатываемой концепции.

Для реализации этого положения необходимо выяснить, какие виды деятельности связаны с экспериментом. Для этого нужно выделить типы задач, решаемых физиками в ходе экспериментальных исследований.

Известно, что любая человеческая деятельность начинается с формулирования цели. Формулировка же цели должна удовлетворять следующему требованию: в ней должен быть указан конечный продукт и его свойства. Это требование к формулировке цели деятельности должно стать ориентиром при формулировании целей экспериментальных исследований. Поэтому практикум должен быть посвящен физическим исследованиям, цели которых соответствуют формулировкам задач выделенных типов.

Для того чтобы цель была достигнута, необходимо создать условия успешного выполнения действия. Совокупность таких условий называют ориентировочной основой деятельности (ООД), а сам процесс выработки этих условий — ориентировкой. П.Я. Гальперин выделяет три способа ориентировки и в соответствии с этим — три типа учения[1].

Обучение экспериментальной деятельности

Третий тип учения характеризуется тем, что ориентиры предоставляются субъекту в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. В каждом случае ООД составляется учеником самостоятельно с помощью данного ему общего метода.

Выработанная таким способом ООД также является полной, и соответственно действие, формируемое по этому типу, также отличается быстротой и безошибочностью. Кроме того, оно характеризуется широкой областью применимости. Таким образом, наиболее эффективным является процесс обучения, организованный по третьему типу.

Поэтому при разработке модели процесса по обучению студентов экспериментальной деятельности мы исходили из того, что процесс обучения должен быть организован по третьему типу. Это означает, что студенты должны самостоятельно составлять программу своей деятельности по решению конкретной познавательной задачи на основе обобщенного плана этой деятельности.

Однако мы считаем, что давать учащимся эту схему в готовом виде не надо, поскольку психологами установлено, что человеком осознается только то, что составляет цель его деятельности. Схема, данная в готовом виде, не будет осознана студентами, будет для них чужой, поэтому учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы студенты самостоятельно составили общую логическую схему по решению познавательных задач различных типов.

Любая деятельность человека включает *три этапа: ориентировочный*, на котором человек составляет план своей деятельности; *исполнительный*, на котором человек создает конечный продукт, действуя по составленной программе; *контрольный*, на котором человек оценивает, соответствуют ли свойства созданного конечного продукта свойствам, указанным в цели деятельности. Все они должны входить в процесс обучения.

Обучение студентов экспериментальной деятельности должно включать все три этапа. На ориентировочном этапе студенты должны овладеть деятельностью, связанной с формулировкой цели исследования и ее планированием. На исполнительном этапе — проведением исследования в соответствии с разработанным планом. На контрольном этапе — проверкой соответствия полученного результата поставленной цели.

Поскольку психологами доказано, что наиболее эффективным является обучение, в котором предметом усвоения являются обобщенные приемы деятельности, то предметом усвоения студентов должны стать обобщенные методы деятельности, связанные с экспериментом. Это — пятое исходное положение нашей концепции.

Если обобщенные методы превращаются у человека в стиль мышления, то он может свободно действовать в любой ситуации, относящейся к сфере его профессиональной деятельности. Именно про такого человека можно сказать, что он компетентен в данной сфере деятельности. Для реализации этого положения необходимо выделить *обобщенное содержание* деятельности физиков по экспериментальному решению задач всех типов. Это возможно, если выделить содержание экспериментальной деятельности при проведении конкретных физических исследований, а затем выделенное содержание обобщить.

Поскольку человек осознает лишь то, что составляет цель его деятельности, то для осознания ее обобщенных приемов, связанных с экспериментом, они (приемы) должны быть выделены студентами самостоятельно. Следовательно, организация занятий должна быть такой, чтобы студенты сами смогли выделить обобщенные приемы экспериментальной деятельности. Это – шестое положение концепции.

Усвоение обобщенных методов экспериментальной деятельности приводит к тому, что они становятся стилем мышления человека. Это означает, что практикум должен быть организован так, чтобы студенты могли самостоятельно разрабатывать программу достижения поставленной перед ними экспериментальной

[1] Исследования по выявлению эффективности каждого типа учения приведены в работах Н.Ф. Талызиной. Результат таких исследований «показывает, что всюду, где это возможно, необходимо программировать действия (деятельность) с ориентировочной основой третьего типа, которая позволяет поднять эффективность обучения на принципиально новый уровень» [1. С. 104].

задачи, проводить эксперименты и обрабатывать полученные экспериментальные данные, руководствуясь обобщенным приемом решения задач данного типа. Это — седьмое исходное положение концепции подготовки студентов к самостоятельному проведению экспериментальных исследований.

Для его реализации необходимо разработать *структуру практикума* по общей и экспериментальной физике, *содержание* и *методику* проведения занятий на каждом этапе, а также *соответствующее дидактическое обеспечение* учебного процесса.

Методы эксперимента

Методы проведения физических исследований — это обобщенные способы решения познавательных задач с использованием эксперимента.

Нами установлено, что физические экспериментальные исследования, как правило, осуществляются при решении следующих познавательных задач (ПЗ):

- установить, что это за явление (ПЗ 1);
- воспроизвести заданное физическое явление (ПЗ 2);
- установить, зависит ли некоторая величина от другой величины (ПЗ 3);
- найти конкретное значение конкретной физической величины (ПЗ 4);
- установить вид зависимости между величинами (ПЗ 5)[2].

В ходе выполнения лабораторного практикума студентам не приходится устанавливать, что за явление они изучают. Познавательная задача — «воспроизвести заданное физическое явление» — всегда предшествует решению каждой последующей задачи.

Подчеркнем, что речь идет об экспериментальных способах решения поставленных задач. Обобщенные методы решения названных задач приведены, например, в [2].

Поисковый эксперимент, предназначенный для проверки возможности подготовки студентов к проведению самостоятельных экспериментальных физических исследований на базе использования обобщенных методов решения названных задач, позволил сформулировать следующие ***основные требования***, выполнение которых позволит обеспечить эту подготовку:

- в формулировке цели указывается деятельность, конечный продукт и его свойства;
- студенты должны разработать принципиальную схему экспериментальной установки, с помощью которой может быть получен результат, указанный в цели экспериментальной деятельности;
- студенты при подготовке к работе должны самостоятельно спланировать свои действия по получению конечного продукта, указанного в цели экспериментальной деятельности, и по его обработке;
- теоретический материал, необходимый для выполнения указанных действий, студенты подбирают самостоятельно;
- допуск к работе сохраняется, но содержание его изменяется: студенты показывают преподавателю результаты выполнения вышеуказанных действий;
- приступая к работе, студенты соотносят элементы предложенных им экспериментальных установок с элементами принципиальных схем, разработанных ими самостоятельно, и вносят коррективы в составленную программу проведения эксперимента[3].

Для того чтобы студенты могли в практикуме работать именно так, у них необходимо сформировать обобщенные методы формулирования цели, разработки принципиальных схем экспериментальных установок, планирования своих действий при экспериментальном решении различных познавательных задач.

Для этого физический практикум должен начинаться со специального курса «Введение в физический практикум». Его цель — выявление студентов, владеющих обобщенными методами самостоятельного проведения различных экспериментальных исследований[4].

Результаты обучающего эксперимента подтвердили правильность выдвинутых положений [4]. В ходе эксперимента была показана необходимость подготовки преподавателей к проведению занятий по разработанной модели.

Заключение

Общие результаты проведенного эксперимента могут быть сформулированы следующим образом.

Во-первых, разработана *структура практикума* по общей физике.

Во-вторых, разработана *модель подготовки* студентов к самостоятельному проведению экспериментальных физических исследований. Она состоит в следующем.

В практикуме по общей и экспериментальной физике выделяется два этапа работы. На *первом этапе* учебный процесс организуется так, чтобы студенты овладели обобщенными методами решения познавательных задач выделенных типов («Введение в практикум по общей физике»). Обучение осуществляется на различном предметном материале. На *втором этапе* студенты самостоятельно планируют и проводят физические исследования, руководствуясь при этом обобщенными методами. Занятия осуществляются в последовательности, соответствующей содержанию курса общей физики в данном вузе.

Составляются программы организации учебного процесса на первом и втором этапах. Отбираются дидактические средства, необходимые для организации

[2] Данные типы познавательных задач выделены на основе анализа экспериментальных работ Г. Галилея, И. Ньютона, Х. Эрстеда, М. Фарадея, П. Лебедева, А. Ампера и др.

[3] Далее проводят эксперимент, обрабатывают полученный результат и предоставляют преподавателю отчет.

[4] Названный курс также разработан в ходе проведения поискового эксперимента [3].

учебного процесса (учебное пособие, рабочая тетрадь, пособия для преподавателей, литература по общей физике, справочники, инструкции к используемым приборам и др.).

В-третьих, методика организации занятий в практикуме по общей и экспериментальной физике на первом и втором этапах включает следующие элементы, обязательные для любого вуза:

- самостоятельную проработку студентами ориентировочных знаний;
- формулирование цели деятельности, адекватной ориентировочным знаниям;
- разработку в коллективной деятельности преподавателем и студентами программы достижения поставленной цели;
- показ преподавателем образца деятельности в соответствии с составленной программой;
- самостоятельное составление студентами программы достижения поставленной цели;
- многократное (в 8–12 ситуациях) выполнение составленной программы.

Литература

1. *Талызина Н.Ф.* Формирование познавательной деятельности младших школьников. — М.: Просвещение, 1988. — 175 с.

2. *Анофрикова С.В.* Азбука учительской деятельности, иллюстрированная примерами деятельности учителя физики. Часть 1. Разработка уроков. — М.:МПГУ, 2001. — 236 с.

3. *Анофрикова С.В., Стефанова Г.П., Смирнов В.В.* Введение в практикум по общей физике. — Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2006. — 150 с.

4. *Смирнов В.В.* Лабораторный практикум по физике как необходимое условие формирования профессиональных компетенций. — Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2008. — 152 с.

А.В. ФЕДОРОВ,
д. пед. н., проф.,
проректор по научной работе
Таганрогский государственный педагогический институт,
президент Ассоциации медиапедагогики России
E-mail: mediashkola@rambler.ru

НОВЫЕ СТАНДАРТЫ — РЕАЛЬНАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ ДЛЯ МЕДИАПЕДАГОГИКИ[1]

На основе анализа ряда документов, утвержденных Минобрнауки России автором сделан вывод: с введением новых ФГОС ВПО по направлениям бакалавриата и магистратуры в вузах реально открываются широкие возможности для внедрения медиаобразования.

Ключевые слова: *федеральные государственные образовательные стандарты, медиаобразование, медиапедагогика, медиаграмотность, медиакомпетентность.*

Вот уже несколько десятилетий в ведущих странах мира сформировалось специфическое направление в педагогике — «медиаобразование» (media education). Оно призвано помочь аудитории разного возраста лучше адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык СМИ, уметь анализировать медиатексты и др.[2]

Ключ к развитию личности

Оксфордская энциклопедия определяет медиаобразование как «изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование (media education) связано одновременно с познанием, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания. Изучение же медиа (media studies) обычно увязывается с практической работой по созданию медиатекстов. Как медиаобразование, так и изучение медиа направлены на достижение целей медиаграмотности (media literacy)».[3]

Медиаграмотный / медиакомпетентный человек обладает развитой способностью к восприятию, анализу, оценке и созданию медиатекстов, пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем используемых медиа. Жизнь такого человека в обществе связана с гражданской ответственностью.

«Российская педагогическая энциклопедия» определяет медиаобразование как направление в педаго-

[1] Написано при финансовой поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 гг.

[2] К примеру, медиаобразование интегрировано в уроки родного языка в школах Канады, Австралии, Великобритании и других стран. В 2008 г. Европарламент принял Резолюцию о введении обязательного медиаобразования для школьников и учителей стран ЕС [Резолюция о введении обязательного медиаобразования для школьников и учителей стран ЕС, 2008. — http://www.europarl.europa.eu/sides/].

[3] Dorr A. Media Literacy. In: Smelser N.J. & Baltes P.B. (Eds.). International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. — Vol. 14. — Oxford, 2001.

гике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств».[4]

В резолюциях и рекомендациях ЮНЕСКО неоднократно подчеркивалась важность массового медиаобразования (конференции ЮНЕСКО в Грюнвальде 1982 г., Тулузе 1990 г., Париже 1997 г., Вене 1999 г., Севилье 2002 г., Париже 2007 г. и др.). В рекомендациях ЮНЕСКО 2002 г. отмечено, что «медиаобразование — часть основного права каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и получение информации. Признавая различия в подходах к развитию медиаобразования в различных странах, рекомендуется, чтобы оно было введено везде, где возможно, в пределах национальных учебных планов, также как в рамках дополнительного, неформального образования и самообразования в течение всей жизни человека».[5]

Массовое медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретенная в процессе медиаобразования медиаграмотность / медиакомпетентность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает лучше понять язык медиакультуры [5. С. 38].

Не только упущения, но и достижения

Медиаобразование можно разделить на следующие основные направления:

медиаобразование будущих профессионалов — журналистов (пресса, радио, телевидение, Интернет), кинематографистов, редакторов, продюсеров и др.;

медиаобразование будущих педагогов университетов, педагогических вузов, институтов квалификации преподавателей, школ и курсов по медиакультуре;

медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в средних специальных учебных заведениях, вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и др.);

медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, клубах по месту жительства и др.);

дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью телевидения, радио, Интернета (здесь огромную роль играет медиакритика);

самостоятельное/непрерывное медиаобразование, которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека [3, 4, 5, 6, 7, 1, 2].

Медиаобразование предусматривает методику занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятельность его мышления, стимулирующих творческие способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре [3, 4, 7, 1, 8].

При этом медиаобразование, сочетая в себе лекционные и практические занятия, представляет собой своеобразное включение учащихся в процесс создания произведений медиакультуры, т.е. погружает аудиторию во внутреннюю лабораторию основных медиапрофессий, что возможно как в автономном варианте, так и в процессе интеграции в традиционные учебные предметы.

Существенный **вклад в массовое медиаобразование в России** вносят сотрудники нескольких лабораторий РАО. Так, в последние годы создана сеть школьных медиатек, разработан ряд интереснейших сетевых творческих проектов школьников. Этими направлениями руководит Е.Н. Ястребцева. А ее коллеги Л.М. Баженова, Е.А. Бондаренко, Е.В. Якушина, С.И. Гудилина, А.А. Журин, К.М. Тихомирова, О.Ю. Латышев много лет занимаются организацией медиаобразовательной работы в московских школах. Уроки, особенно в младших классах, часто проходят в игровой форме, активно применяются творческие задания (снять видеосюжет, составить фотоколлаж, поработать над творческим медийным проектом и т.д.), коллективные обсуждения медиатекстов. Профессор Г.А. Поличко из Государственного университета управления (Москва) вот уже 10 лет ежегодно проводит в разных городах России медиаобразовательные фестивали для школьников, организует мастер-классы, творческие встречи с известными деятелями медиакультуры, коллективные дискуссии. Декан факультета журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова Е.Л. Вартанова стала инициатором медиаобразовательных курсов для московских учителей, медиаобразовательных тренингов для школьников, обсуждения проблем медиаобразования в Московской городской думе.

Конечно, далеко не во всех вузах читаются учебные курсы по медиаобразованию, медиапедагогике, медиакомпетентности, медиакультуре. При этом мы, разумеется, не имеем в виду российские вузы и факультеты, которые готовят профессионалов-практиков медийной сферы (журналистов, режиссеров, продюсеров, менеджеров по рекламе и др.), где, само собой, преподается целый спектр учебных дисциплин, связанных с медиа. Здесь ситуация вполне соответствует международным стандартам. Нас в значительно большей степени волнует медиаобразование обычных сту-

[4] Российская педагогическая энциклопедия. М.: 1993. — С. 555.

[5] The Seville Recommendation. In: Youth Media Education. — Paris: UNESCO, 2002.

дентов, в т.ч. будущих педагогов, которым после окончания вуза предстоит идти в школы, где учащиеся значительную часть жизни проводят в медийном, виртуальном мире.

Но здесь достижения, причем существенные, бесспорно есть. Есть, например, Таганрогский государственный педагогический институт, где с 2002 г. внедрена в учебный процесс специализация «Медиаобразование». Учебные курсы по медиаобразованию и медиакультуре читаются во многих других вузах РФ.

Десять лет специализации «Медиаобразование»

В 2008 и 2010 гг. в МГУ им. М.В. Ломоносова прошли конференции и заседания круглых столов по проблемам медиаобразования,[6] на которых были приняты резолюции, отмечающие достижения научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» при Таганрогском государственном педагогическом институте. Отмечен богатейший опыт в области, где ведут активную работу по популяризации идей медиаобразования Ассоциация медиапедагогики России и Сибирская ассоциация медиаобразования. С 2005 г. Ассоциация медиапедагогики выпускает журнал «Медиаобразование» при поддержке Бюро ЮНЕСКО в Москве; также создан Интернет-портал «Информационная грамотность и медиаобразование»[7] в сотрудничестве с МОО «Информация для всех» (рук. А.А. Демидов).

В рамках форума «Альянс цивилизаций» под эгидой ООН был создан коллектив партнерских организаций — университетов, ассоциаций, фондов разных стран мира,[8] куда вошел и Таганрогский государственный педагогический институт — первый в России вуз, в котором 10 лет назад, в 2002 г. открыта специализация «Медиаобразование». В 2007 г. в ТГПУ состоялся первый выпуск педагогов, прошедших полный курс данной специализации. Спустя несколько лет эта инициатива была подхвачена Дальневосточным государственным университетом.

Забота государственного значения

В ноябре 2008 г. Федеральное правительство утвердило «Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». По распоряжению правительства РФ федеральным органам исполнительной власти и исполнительным органам государственной власти субъектов Российской Федерации предписано руководствоваться положениями этой концепции при разработке программных документов, планов и показателей своей деятельности.

Отрадно отметить, что среди приоритетных направлений развития информационно-коммуникационных технологий в долгосрочной перспективе концепция называет:

расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий для развития новых форм и методов обучения, в т.ч. дистанционного образования и медиаобразования;

создание системы непрерывной профессиональной подготовки в области информационно-коммуникационных технологий, в т.ч. государственных служащих.

Этот факт свидетельствует о том, что ***необходимость и актуальность медиаобразования теперь признается на самом высоком государственном уровне***. Развитие медиаобразования становится задачей не только энтузиастов этого направления в педагогике, но и заботой государственного масштаба.

Вместе с тем в резолюции конференций справедливо выделены и негативные тенденции в развития медиаобразовательного процесса в России: «Накопленный опыт и результаты исследований остаются недостаточно известными, используются в неполную силу — вследствие того, что медиаобразование все еще не продвинулось от стадии эксперимента к стадии широкого практического применения. Следует также признать, что в развитии медиаобразования недостаточна роль факультетов журналистики, а также медиасообщества в целом. Слабо используются возможности дополнительного образования. Недостаточно осуществляется взаимодействие с уже существующими центрами и многочисленными экспериментальными площадками в области медиаобразования, не в полной мере используется потенциал преподавателей и исследователей ведущих факультетов».

Основные трудности более широкого внедрения медиаобразования в учебный процесс вузов и школ, на наш взгляд, связаны со следующими обстоятельствами:

явным недостатком целенаправленно подготовленных медиапедагогов;

определенной инертностью руководства ряда педагогических вузов (хотя новые ФГОС ВПО предоставляют вузам широкие возможности для введения новых дисциплин разнообразной тематики, ученые советы вузов пока крайне робко выделяют часы под медиаобразовательные дисциплины);

традиционными подходами структур Минобрнауки России, концентрирующих внимание на поддержке учебных курсов по информатике и компьютерных технологиях при значительно меньшем внимании к медиаобразованию / медиапедагогике / медиакомпетентности.

Очевидная необходимость

Исходя из перечисленных выше проблем, настоятельная необходимость интенсивного развития медиаобразования и изучения мирового медиапедагогического опыта представляется очевидной. Творчески освоив его, отечественные медиапедагоги смогли бы более эффективно развивать передовые теоретические идеи, методические / технологические подходы, экспериментальную работу в школах и вузах, учреждениях дополнительного образования, досуговых центрах и др.

[6] Подробнее см.: http://www.edu.of.ru/mediaeducation/news

[7] См : www.mediagram.ru

[8] http://www.solucionesabiertas.net/clearinghouse/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=24

Новые возможности для развития медиаобразования в России открывают ФГОС ВПО, утвержденные Министерством образования и науки РФ в 2009—2011 гг.[9]

Теперь вместо детализированных специальностей предусматриваются лаконичные списки основных направлений подготовки бакалавров и магистров по образованию и педагогике, социальным наукам, культуре, искусству и др. При этом во всех ФГОС ВПО каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и часть вариативную (профильную), устанавливаемую вузом (см., например, ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование», квалификация «Бакалавр».[10]

Следовательно, уже сейчас ученый совет любого вуза России может самостоятельно принимать решения о введении медиаобразования как вариативной (профильной) части обучения практически по всем педагогическим направлениям бакалавриата и магистратуры.

А это, согласимся, было бы поистине знаменательным продвижением вперед как по линии настоятельных рекомендаций ЮНЕСКО, так и по линии поддержки медиаобразования «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года».

Заключение

В табл. 1 и 2 приведены выдержки из общего списка направлений ФГОС ВПО по направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры, где, по нашему мнению, медиаобразовательный профиль уже сейчас может найти свое законное место.

Таблица 1

ФГОС ВПО по направлениям подготовки бакалавриата

Код	Наименование направления подготовки бакалавров	Текст стандарта
050000	ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА	
050100	Педагогическое образование	Приказ Минобрнауки России от 17 января 2011 г. № 46
050400	Психолого-педагогическое образование	Приказ Минобрнауки России от 22 марта 2010 г. № 200
051000	Профессиональное обучение (по отраслям)	Приказ Минобрнауки России от 22 декабря 2009 г. № 781
040000	СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ	
040700	Организация работы с молодежью	Приказ Минобрнауки России от 21 декабря 2009 г. № 773
070000	КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО	
071800	Социально-культурная деятельность	Приказ Минобрнауки России от 13 января 2010 г. № 16

Таблица 2

ФГОС ВПО по направлениям подготовки магистров

Код	Наименование направления подготовки магистров	Текст стандарта
050000	ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА	
050100	Педагогическое образование	Приказ Минобрнауки России от 14 января 2010 г. № 35
050400	Психолого-педагогическое образование	Приказ Минобрнауки России от 16 апреля 2010 г. № 376
051000	Профессиональное обучение (по отраслям)	Приказ Минобрнауки России от 16 апреля 2010 г. № 377
040000	СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ	
040700	Организация работы с молодежью	Приказ Минобрнауки России от 13 января 2010 г. № 18
070000	КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО	
071800	Социально-культурная деятельность	Приказ Минобрнауки России от 25 января 2010 г. № 77

Таким образом, можно сделать весьма позитивный вывод. С введением новых ФГОС ВПО по направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры реально открываются широкие возможности для внедрения медиаобразования во всех вузах России, особенно в педагогических. Следовательно, в школы наконец-то смогут прийти медиакомпетентные учителя, способные как в рамках своих предметов (путь интегрированного медиаобразования), так и в рамках дисциплин по выбору заниматься массовым медиаобразованием школьников, столь востребованным в современном информационном обществе.

Литература

1. Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. — Тверь: Изд-во ТГУ, 2002. — 87 с.

2. Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — СПб., 2003. — 40 с.

3. Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 1987.

4. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1989.

5. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. — Ростов/Дону: ЦВВР, 2001. — 708 с.

6. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности студентов в процессе медиаобразования. — Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2010. — 580 с.

7. Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. — Омск: Изд-во Сибир. филиала Российского ин-та культурологии, 2001. — 446 с.

8. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. — М.: Изд-во АПН СССР, 1990. — 66 с.

[9] Подробно о ФГОС ВПО по бакалавриату и магистратуре см. на сайте Минобрнауки России — www.mon.gov.ru

[10] Утвержден приказом Минобрнауки № 46 от 17.01.2011 г.

Е.В. ВОСТРОКНУТОВ,
аспирант кафедры педагогики
и психологии высшей школы
Пензенская государственная технологическая академия»
E-mail: lomovchik@gmail.com

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА[1]

На основе ФГОС ВПО по техническим направлениям подготовки бакалавров автором раскрыты содержание и структура творческих компетенций студента технического вуза. Уточнено понятие «творческие компетенции студента технического вуза» на основе существующих трактовок.

Ключевые слова: *компетенция, компетентность, творческие компетенции студента технического вуза.*

Формирование творческих компетенций студентов занимает важное место в процессе становления конкурентоспособной личности и относится к числу важных задач, стоящих перед учреждениями высшего технического образования.

Данное обстоятельство актуализируется тем, что в настоящее время интерес для общества и работодателя на рынке труда представляет выпускник высшей технической школы со сформированным творческим менталитетом и творческим стилем профессионального мышления, «заточенный» на поиск новых, неординарных решений технических задач, т.е. владеющий на высоком уровне определенным набором компетенций.[2] Эти компетенции положены в основу федеральных государственных образовательных стандартов, которые соответствуют социальному заказу общества системе образования.

Компетенции на перекрестке мнений

В образовательном сообществе идет процесс активного осмысления того, что есть «компетенции» и «компетентность», каковы способы их формирования и оценки. Поэтому закономерно, что названные дефиниции имеют множество определений и трактовок [1. С. 138].

Сопоставительный анализ толкований рассматриваемых терминов позволил определить «компетенцию» как совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности. В то же время «компетентность» — это владение человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету деятельности.[3]

В ВПО России и в западных образовательных системах можно условно выделить несколько типов классификации компетенций:

классификация, примененная в проекте TUNING;

классификация, используемая в образовательных стандартах;

классификация, совмещающая оба этих типа.

В связи с этим для выявления места творческих компетенций в различных иерархиях важен анализ сложившейся ситуации с классификацией и номенклатурой компетенций.

Проект TUNING

В Европе изначально разработка проблемы компетенций была ориентирована на их измерение.

Так, проект TUNING [3][4] исходит из того, что информация о целях образования, выраженная на языке компетенций, дает более целостный взгляд на образовательные программы. Начало проекта, в котором приняли участие более 100 университетов из 16 стран, подписавших Болонскую декларацию, пришлось на 2000 г. В ходе работы программы TUNING была выделена следующая иерархия компетенций:

1. Общие (универсальные) компетенции, важные для конкретных социальных групп (например, выпускников, работодателей, профессорско-преподавательского состава) — инструментальные; межличностные; системные.

2. Специальные (профессиональные) компетенции, относящиеся к предметной области (академические предметно-специализированные компетенции), которые обеспечивают своеобразие и самостоятельность конкретных образовательных программ на соискание ученой степени, в т.ч.:

общепрофессиональные (базовые теоретические профессиональные знания, базовые практические профессиональные навыки);

профильно-специализированные (определяются вузом в соответствии с заказом на подготовку специалиста).

---

[1] Статья выполнена при поддержке РГНФ, проект № 11-36-00705м.

[2] См.: Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, М.В. Рыжаков, С.Е. Шишов и др.

[3] В различных аспектах человеческой деятельности насчитывается как минимум несколько десятков компетенций. При этом существуют и различные взгляды на принципы классификации компетенций. Однако с точки зрения практических приложений к учебному процессу такое многообразие как компетенций, так и принципов их классификации вряд ли удобно.

[4] Проект *Tuning Educational Structures* — «Настройка образовательных структур». В этот проект вовлечено более 200 вузов Европы, Латинской Америки и ряда стран постсоветского пространства.

Классификация проекта TUNING была положена в основу более частных классификаций в России и за рубежом.

Ряд авторов (О.С. Габриелян, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской и др.) предлагают классификацию компетенций по трем уровням [3. С. 20], соответствующим содержанию образования:

- ключевые компетенции — относятся к общему содержанию образования;
- общепредметные компетенции — относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;
- предметные компетенции — частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенций, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Считаем, что данная классификация является недостаточно полной, т.к. относится лишь к содержанию образования.[5]

Более аргументированной представляется классификация, предложенная В.И. Байденко [4]:

- социально-личностные компетенции раскрывают способность личности к позитивному интеллектуальному, психологическому и волевому саморазвитию и изменению, а также готовность к жизнедеятельности во многих контекстах ее социального взаимодействия, достижения согласия с другими;
- экономические компетенции — это способность личности к эффективному экономическому поведению;
- общенаучные компетенции выражают готовность и способность личности к конструктивному использованию знания, методов и технологий, находящихся в динамичном обновлении и развитии;
- организационно-управленческие компетенции представляют собой способность личности к целесообразной деятельности по формированию производственных коллективов, команд, обеспечивая их эффективную работу в условиях рисков и неопределенностей;
- общепрофессиональные компетенции очерчивают круг способностей личности к теоретическому, методологическому использованию теоретических основ их профессиональной деятельности;
- специальные компетенции выражают собственно профессиональный профиль выпускника, идентифицирующий его профессиональную деятельность в конкретной предметной области на соответствующем квалификационном уровне.

В данной иерархии, однако, непонятен основной принцип классификации компетенции. Непонятно, почему наряду с целыми группами компетенций (общенаучные, организационно-управленческие и др.) отдельно выделены экономические компетенции, которые можно включить в группу организационно-управленческих компетенции. Ведь если выделены экономические компетенции, то почему, к примеру, отсутствуют юридические компетенции, не менее важные в настоящее время, чем компетенции экономические?

Четыре основные группы классификации

Особый интерес представляет следующая классификация компетенций по четырем группам [3, 5].

1. Познавательные (когнитивные) компетенции:

глубокое знание изучаемой дисциплины, включая знание истории ее развития, основных закономерностей, связей со смежными дисциплинами, а также связей различных разделов дисциплины между собой;

способность критически подходить к изучаемой дисциплине, включая анализ ее внутренней логики, выявление сильных и слабых сторон, анализ принятых ограничений (в т.ч. по умолчанию) и их обоснованность применительно к конкретной задаче, способность применения полученных знаний к решению практических задач;

способность самостоятельного приобретения знаний из различных источников информации, включая самостоятельное определение этих источников.

2. Творческие компетенции:

способность отыскивать причины тех или иных явлений, находить неизвестные связи известных величин, новые подходы к известным проблемам, выявлять возможности практического применения закономерностей известных дисциплин в нетрадиционных ситуациях;

способность решать нестандартные задачи, в т.ч. из областей, внешне далеких от изучаемой области знаний;

способность выявлять основные противоречия в изучаемой области;

способности ставить новые задачи и проблемы.

3. Социально-психологические компетенции:

способность следовать нормам принятого в обществе социального поведения, в т.ч. в отношениях с руководителями и подчиненными;

способность видеть и понимать мир как единое целое, осознавать свое место в нем, включая способность целеполагания, выбора средств для достижения поставленной цели и их планомерного применения;

способность принятия решений, в т.ч. и непринятых.

4. Профессиональные компетенции:

глубокие, критические знания как дисциплин, определяемых профессиональной деятельностью, так и смежных дисциплин, включая способность самостоятельно выявлять перечень смежных областей знания;

способность анализа основных противоречий, возникающих в рамках профессиональной деятельности, включая прогнозирование возможных будущих конфликтов;

способность творческого решения реальных практических задач профессиональной деятельности, способность постановки новых задач.

[5] Компетенция прежде всего характеризуется интегративностью, включающей не только знания, умения и навыки.

Творческие компетенции, выделенные в отдельную группу, определяются в большей степени как способность выявления новых подходов, нестандартных решений, противоречий. При этом все указанные выше группы компетенций связаны между собой, так что в определенном смысле деление компетенций на группы условно [3. С. 19].

Стоит отметить, что во всех рассмотренных *классификациях компетенции группируются по различным признакам*: вид деятельности человека, вид профессиональной деятельности, некоторые личностные качества, общество, в котором пребывает личность и т.п. Для различных направлений подготовки и специальностей соотношение указанных групп компетенций может быть различным. Так, для научных работников профессиональные компетенции в значительной мере совпадают с познавательными и творческими компетенциями (но не сводятся только к ним). Для социальных работников профессиональные компетенции в значительной мере совпадают с социально-психологическими компетенциями (опять же не сводясь только к ним) [6].

Трудами исследователей за последние годы создана значительная база различных классификаций компетенций. Однако на сегодняшний день эта база по существу представляет собой лишь элементы мозаики, из которых можно выложить совершенно разные картины.

Творческие компетенции студента

Для выявления структуры и содержания творческих компетенций студента технического вуза был проведен анализ ФГОС ВПО по следующим направлениям подготовки бакалавров: 151000 «Технологические машины и оборудование» [7], 201000 «Биотехнические системы и технологии» [8], 230400 «Информационные системы и технологии» [9].

В данных образовательных стандартах в качестве конечных целей обучения выделены общекультурные и профессиональные компетенции. Профессиональные компетенции, в свою очередь, делятся на **общепрофессиональные** компетенции и **компетенции в различных видах профессиональной деятельности**: проектно-конструкторской, производственно-технологической, научно-исследовательской, инновационной и др.

Творческие компетенции в ФГОС ВПО отдельной группой не представлены.[6]

Творчество в любом виде деятельности невозможно без знаний, умений и навыков в этой деятельности. И «компетенция» включает знания, умения и навыки. Но парадокс состоит в том, что в творчестве важны не сами эти умения, знания и навыки, а возможность с их помощью получать и реализовывать новые идеи, новые мысли, новые подходы и решения.

Творческие компетенции понимаются автором как *совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, необходимых для создания, совершенствования, оптимизации материальных и духовных ценностей, удовлетворяющих потребности общества* [10. С. 57]. Следовательно, творческие компетенции студента технического вуза можно рассматривать в контексте профессиональных компетенций по видам профессиональной деятельности.

Структура и содержание творческих компетенций студента технического вуза по видам профессиональной деятельности представлены в таблице.

Таблица

Творческие компетенции студента технического вуза

Вид профессиональной деятельности	Творческие компетенции, включающие способность и готовность:
Проектно-конструкторская	выполнять проектирование деталей, компонентов и узлов технических систем
Производственно-технологическая	применять современные методы для разработки малоотходных, энергосберегающих и экологически чистых технологий, обеспечивающих безопасность жизнедеятельности людей
	внедрять результаты разработок в производство
Научно-исследовательская	участвовать в проведении научных исследований
	оформлять результаты исследований в виде статей и докладов на научно-технических конференциях
	организовывать защиту прав на объекты интеллектуальной собственности (изобретения, полезные модели, промышленные образцы, программы для ЭВМ и базы данных)
Инновационная	формировать новые конкурентоспособные идеи и реализовывать их в проектах

Заключение

Автор вводит следующее рабочее определение: творческие компетенции студента технического вуза — это совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, необходимых для проведения научных исследований и оформления их результатов в виде статей и докладов на научно-технических конференциях; проектирования деталей и разработки экологически чистых и безопасных технологий; выполнения новых технических решений (изобретений, полезных моделей, промышленных образцов и т.д.) и внедрение их в производство. Таким образом, проведенный анализ позволяет рассматривать творческие компетенции во всех видах деятельности человека.

Формирование творческих компетенций у студентов технического вуза выступает как адекватный ответ системы образования на новый социальный заказ, запросы работодателей и рынка труда, как важный фактор профессионального становления конкурентоспособной личности студента высшей технической школы.

[6] Общеизвестно, что творчество присуще любому виду человеческой деятельности.

Литература

1. Желтов П.В. Содержание и структура понятия «базовые профессиональные компетенции специалиста» // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». — 2010. — № 3. — С. 138—142.

2. Проект TUNING. URL: http://bologna-center.com/en/bologna-process/project-tuning.html [Дата обращения 10.10.2011].

3. Коломиец С.М. Творческие компетенции студентов социально-экономических специальностей. — М.: Изд-во «Перо», 2010. — 181 с.

4. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: Методическое пособие. — М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2005. — 114 с.

5. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. — 2005. — № 11. — С. 14—20.

6. Еговцева Н. О коммуникативной компетенции социальных работников // Высшее образование в России. — 2007. — № 4. — С. 164—167.

7. ФГОС ВПО по направлению подготовки 151000 «Технологические машины и оборудование», квалификация (степень) бакалавр. Утв. приказом Минобрнауки РФ № 556 от 9.11.2009 г.

8. ФГОС ВПО по направлению подготовки 201000 «Биотехнические системы и технологии», квалификация (степень) бакалавр. Утв. приказом Минобрнауки РФ № 806 от 22.12.2009 г.

9. ФГОС ВПО по направлению подготовки 230400 «Информационные системы и технологии», квалификация (степень) бакалавр. Утв. приказом Минобрнауки РФ № 25 от 14.01.2010 г.

10. Вострокнутов Е.В. Формирование творческих компетенций у будущих инженеров // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции «Теоретические и прикладные аспекты личностно профессионального развития». — Омск, 2011. — С. 56—58.

НОВОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ

СТРАТЕГИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЕВРОПЫ

Около 4000 высших учебных заведений в странах ЕС пока слабо участвуют в решении задачи создания новых рабочих мест и содействия экономическому росту. Их творческие возможности в этом направлении остаются явно недооцененными. В этом однозначно убеждена Комиссия ЕС по образованию.

«За последние годы расходы на высшее образование стали главной статьей бюджетов европейских стран. Число студентов в этих странах возросло до 19 млн. Многие научные достижения вузов Европы легли в основу мирового технологического развития. Но всего этого недостаточно, их вклад мог бы быть куда большим», — заявила Еврокомиссия, презентуя свою новую стратегию высшего образования.

Приоритеты модернизации

Стратегия, озаглавленная «Поддержка роста и занятости: Повестка для модернизации систем высшего образования Европы»[1], выделяет основные проблемы высшего образования в странах ЕС и определяет необходимые для их решения цели.

Главная проблема обусловлена тем, что «высшее образование пока не выполняет своей миссии по обеспечению Европы достаточным числом людей, которые обладают профессиональной компетентностью для создания новых рабочих мест и обеспечения экономического роста. Между тем конкуренты Европы по всему миру, в частности в странах с развивающимися экономиками, уделяют этому направлению пристальное внимание, стремительно наращивая инвестиции в свое высшее образование».

Для разрешения этой проблемы стратегия, представленная еврокомиссаром по образованию А. Василиу, выделяет *шесть общеевропейских приоритетов модернизации*, которые должны быть достигнуты всеми странами—членами ЕС.

1. Увеличить численность выпускников вузов с одновременной диверсификацией их подготовки.

2. Улучшить качество и компетентность высшего образования.

3. Обеспечить рост образовательных возможностей для студентов, особенно трансграничных возможностей.

4. Расширить подготовку кадров исследователей.

5. Укрепить связи между образованием, исследованиями и бизнесом.

6. Сделать использование финансирования более эффективным.

«Высшее образование, — заявила А. Василиу, — является мощным “локомотивом” экономического роста и лучшей страховкой от угрозы безработицы. Но наше высшее образование, в частности профессиональное образование, определенно нуждается в реформировании. Задача — привить нашим молодым людям навыки, которые необходимы им для раскрытия их потенциала в плане развития и трудоустройства».

План поддержки модернизации

В «Стратегии» также определено, как ЕС может поддержать модернизацию образования своих стран-членов. Конкретно речь идет о следующем.

На уровне ЕС будет составляться многомерный рейтинг университетов, цель которого — лучше информировать студентов о наиболее подходящих для них курсах, а проходящих полный курс обучения за рубежом по международным магистерским программам (Erasmus for Masters) — о гарантиях по схемам кредитования. Будет разработана «Квалификационная панорама» (Skills Panorama) с целью улучшить осведомленность относительно текущих и будущих профкомпетенций. ЕС намерен активизировать свою работу с государствами-членами и заинтересованными сторонами в анализе эффективности различных подходов к финансированию высшего образования.

Наряду с этим предлагается «Рамочная схема стажировки» для помощи студентам и выпускникам в получении необходимого производственного опыта и компетенций высокого качества. Кроме того, схема должна способствовать росту признания преимуществ образования за рубежом, а также улучшению сбора данных о занятости выпускников и образовательной мобильности.

Еврокомиссия предлагает «существенное увеличение» доли финансирования образования и обучения (свыше 73%) и научных исследований (до 46%) в многолетнем бюджете ЕС на 2014—2020 гг. Это вызвано тем, отмечено в «Стратегии», что число вузов, их разнообразие в странах—членах ЕС «значительно увеличилось за последние годы», однако «финансирование управления и учебных программ зачастую не поспевает за этим процессом».

Цель «Стратегии» с прицелом на 2020 г. состоит в том, чтобы 40% молодых европейцев 30—34-летнего возраста — по сравнению с 33,6% в 2010 г. — имели возможность получить высшее образование.

[1] «Supporting Growth and Jobs: An agenda for the modernization of Europe's higher education systems».

Отношение вузов к Стратегии модернизации

Академические круги ЕС, одобряя идеи и общее направление разработанной комиссией «Стратегии», вместе с тем подчеркивают, что в процессе модернизации должны найти себе место и традиционные цели.

В частности, Л. Вилсон (Lesley Wilson), генеральный секретарь Ассоциации европейских университетов (EUA), заявила: «Программу модернизации можно только приветствовать. Мы понимаем, сколь важен акцент на вопросах занятости и проблеме роста рабочих мест. Однако мы ощущаем и то, что еще многое предстоит сделать в части основных вопросов модернизации. Речь о том, насколько университеты качественно решают основные вопросы, связанные с преподаванием, компетентностным обучением и научно-исследовательской работой; пользуются ли они автономией, а также имеют ли достаточное финансирование для решения соответствующих вопросов». Кроме того, EUA, по ее словам, хотела бы увидеть планы, конкретизированные применительно к национальным системам образования и отдельным учреждениям. «Прежде всего, — подчеркнула Л. Вилсон, — это касается необходимости профессионализации подготовки руководящих кадров университетов, тема, которая проходила бы «красной» строкой через всю программу модернизации».

Подробно отвечая на «Стратегию» Евросоюза, EUA отмечает: «Дальнейшая модернизация системы европейского высшего образования зависит именно от сильных университетов и других вузов, способных решать главные задачи, среди которых — передача и распространение знаний, их развитие, а также способность играть центральную роль в инновационной цепочке». В этом смысле «на уровне ЕС действия не должны быть ограничены только шагами, направленными на повышение «прозрачности», мобильности и сотрудничества в виде международного обмена».

Ожидаемые результаты

Со своей стороны, Еврокомиссия по образованию убеждена, что к 2020 г. ее менее 35% рабочих мест в странах—членах ЕС потребует высшего образования.

В настоящее время только 20% выпускников обладают такой «высшей» квалификацией. Поэтому Еврокомиссия выступает за «постоянное обновление вузовских образовательных программ». Цель в том, чтобы выпускники имели «знания» и «навыки», которые понадобятся для гибкой и успешной адаптации к любым изменениям на рынке труда.

«Высшее образование, — подчеркивает «Стратегия» ЕС, — должно быть более тесно увязано с потребностями рынка труда, быть более открытым для сотрудничества с бизнесом, в т.ч. в учебных программах, совершенствовании управления и привлечении дополнительного финансирования».

«Высшее образование, — заявляет ЕС, — должно также способствовать тому, чтобы работа «экономики знаний» повсеместно улучшалась в Европе, создавая эффективные связи между учебным процессом и исследованиями, с одной стороны, бизнесом по производству инноваций — с другой. Одновременно должна иметь место максимизации вклада в высшее образование региональных воспроизводств, в т.ч. через различные общественные фонды».

Алан Осборн, Бренден О'Мэлли
University World News

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

А.А. АНИКЕЕВ,
д. и. н., проф.
E-mail: anikeevst@mail.ru
Е. А. АРТЮХОВА,
аспирант
E-mail: artuhova-elena83@yandex.ru
Кафедра новой и новейшей истории
Ставропольский государственный университет

СОВРЕМЕННАЯ СТРУКТУРА ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

Анализируется современная структура образования, организация учебного процесса, подготовка кадров учителей в Германии. Рассмотрены периоды как послевоенного возрождения образования, так и его развития на современном этапе.

Ключевые слова: *дуальная система, реальная школа, начальная школа, гимназия, объединенная школа, основная школа.*

Изучение опыта развития образования — важнейшая задача исторической науки. В этом опыте сконцентрировано развитие экономической, духовной и повседневной жизни. В свете многочисленных проблем, которые ставит будущее, образование является необходимым условием для того, чтобы дать человечеству возможность прогрессивно продвигаться вперед. Современное образование — участник процесса зарождения нового мирового сообщества, и оно оказалось в эпицентре проблем, связанных с развитием личности и государства.

Германия, всегда отличавшаяся высоким уровнем общего и высшего образования, тому характерный и поучительный пример.

Две ипостаси народного образования ГДР

В обстановке «холодной войны» каждая из стран-победительниц по-своему понимала решения Потсдамской конференции. Приняв на конференции решение контролировать образование в Германии так, чтобы полностью устранить нацистские и милитаристские доктрины и сделать возможным успешное развитие демократических идей, страны-победительницы проводили несогласованную образовательную политику.

В западной части Германии политика привела к возрождению буржуазно-демократического строя времен Веймарской республики. Восточные районы Германии при поддержке СВАГ — в отличие от Западной Германии — проводили жесткую политику денацификации. Здесь начала осуществляться программа глубоких антифашистских преобразований, в основе которой лежало стремление уничтожить германский милитаризм и нацизм, осуществить разоружение и демилитаризацию Германии, искоренить нацизм из политической и общественной жизни. Была осуществлена радикальная ломка социальной структуры и общественных отношений.

Соответственно этому шла трансформация структуры образования, копирующая опыт Советского Союза. Вводилась единая «социалистическая модель образования». Руководство страны контролировало идеологическое воспитание через общественные организации (ССНМ). Преподавание в частности истории имело целью внедрение марксистско-ленинских традиций во все сферы образования. С созданием ГДР возникли новые органы управления, в т.ч. Министерство народного образования. Министерство контролировало весь процесс образования, давая соответствующие указания в отношении структуры урока, методов обучения, подготовки к занятиям, поточного контроля за знаниями учащихся. Перед высшей школой также стояла задача закрепить марксизм-ленинизм как идейную основу высшего образования и соединить в единое целое учебу, исследования и воспитание с практикой социалистического строительства.

Однако нельзя однозначно охарактеризовать эти реформы как абсолютно неверные. В 1965 г. Народная палата ГДР приняла «Закон о единой социалистической системе образования», гарантирующий обязательное десятилетнее обучение в средней школе и дополнительную двухгодичную программу для поступления в вуз. Бесплатность образования, его системный характер и профессиональная ориентация вывели школьную систему ГДР на одно из первых мест в мире. Двойственный характер имела реформа высшей школы, покончившая с остатками университетской автономии, но одновременно задавшая импульс развитию вечернего и заочного обучения.

До 1990 г. система образования ГДР имела единообразную, финансируемую государством общенациональную систему образования. Подразумевалось, что она должна была быть доступна всем гражданам, независимо от социального происхождения, профессии и экономического положения. Частные школы в ГДР отсутствовали.

Народное образование объединенной ФРГ

После 1990 г. западногерманская модель образования была распространена на всю объединенную страну. Ответственность за систему образования и обучения теперь несут федеральные земли. Они обеспечивают 80% финансирования, а федеральное правительство доплачивает остальное.

Система образования различна в отдельных землях. Однако есть в ней и целый ряд общих черт.

По статье 7 Основного закона (Конституции), школьное дело находится под надзором государства, а законодательство и управление в системе образования — в основном в компетенции земель. Это относится прежде всего к системе школьного образования.

Дети идут в школу, когда им исполнится 6 лет. Согласно законодательству земель, дети и подростки должны посещать школу, по меньшей мере, 12 лет. При необходимых предпосылках также и совершеннолетние, проходящие профподготовку, обязаны посещать школу. Подростки после 9 лет обучения не ходят в обычную школу, а учатся в школе профессиональной, срок обучения в которой составляет, как правило, 3 года.

За учебу в государственной общеобразовательной школе платить не надо. Учебные пособия частично выдаются школьникам бесплатно, частично предоставляются во временное пользование. В некоторых землях учебные пособия частично или полностью оплачивают родители — в зависимости от их доходов. При невысоких доходах родителей учащиеся в профессиональных специализированных училищах, специальных училищах и в общеобразовательных школах (с 10-го класса) при определенных предпосылках получают финансовую поддержку согласно федеральному закону о содействии в получении образования. Она предоставляется в виде безвозвратных дотаций.

Как правило, с 6 лет дети идут в *начальную школу*. Обычно они учатся в ней 4 года, в Берлине и Бранденбурге — 6 лет. В большинстве земель дети не получают отметок в течение первых двух лет учебы, вместо этого дается развернутая характеристика успеваемости. В 2001 г. начальную школу посещали свыше 3,2 млн. детей. С 1997 г. их число снижается. Эта тенденция сохранится по меньшей мере до 2015 г.[1]

После совместной учебы в начальной школе дети переходят *в общеобразовательную среднюю школу первой ступени*. Пятый и шестой классы являются особым этапом, в ходе которого происходит развитие ребенка: за ним ведется наблюдение с целью ориентации на дальнейший вид обучения с его спецификой. Этот этап ориентации в большинстве земель имеет место в рамках различных видов школ, в отдельных землях — в рамках школьной ступени, не зависящей от вида школы. Решение о том, школу какого вида ребенок будет посещать после начальных классов, принимается с учетом рекомендаций дирекции, успеваемости ребенка, а также пожелания родителей.

[1] Федеральное министерство образования и научных исследований: www.bmbt.de

Почти 20% детей после начальной школы переходят в основную школу.[2] Основная школа дает ученикам базовое общее образование, в т.ч. эстетическое, политическое и др. Успешное окончание основной школы в большинстве случаев используется для перехода в дуальную систему профобучения и открывает путь для приобретения многих профессий в сфере ремесел и промышленности.

Реальная школа находится на уровне между основной школой и гимназией. В 2001 г. такие школы посещали 1,3 млн. детей.[3] Реальные школы дают учащимся расширенное общее образование. Как правило, обучение здесь длится 6 лет, с пятого по десятый классы, после чего выдается свидетельство о среднем образовании, дающее право продолжить учебу в других учебных заведениях, например, в профессиональном специализированном училище, в повышенном специальном училище или в старших классах гимназии.

В гимназиях в 2001 г. насчитывалось около 2,3 млн. учащихся. Обучение рассчитано на 9 лет и дает углубленное общее образование.[4] В старших классах гимназии (как правило, с 11-го по 13-й, в некоторых землях с 10-го по 12-й) введена курсовая система обучения, которая пришла на смену обычному делению на классы. Учеба в старших классах гимназии завершается сдачей экзаменов на аттестат зрелости. Они сдаются минимум по четырем, максимум по пяти предметам. После учебы и успешной сдачи письменных и устных экзаменов выдается аттестат зрелости, дающий право на поступление в вуз. Это дает право обучаться в вузе по всем специальностям. Доступ в вузы открывают также повышенные специальные училища и специализированные гимназии.

Еще одним типом школы, в которую переходят из начальной, является объединенная школа.[5] *Объединенная школа* охватывает три типа средних школ первой ступени и предлагает свидетельства об окончании основной и реальной школы. Если в ней имеются также старшие классы, организованные но принципу гимназических, то можно получить и аттестат зрелости, дающий право на поступление в вуз. Родители, дети и учителя совместно определяют, какой тип школы и свидетельства о среднем образовании наилучшим образом отвечает задаткам, склонностям и способностям каждого ученика.

С середины 1990-х гг. пропорциональный состав выпускников общеобразовательных школ оставался сравнительно стабильным:

25% — имеют свидетельство об окончании основной школы;

еще 25% — аттестат зрелости, дающий право на поступление в специализированный либо в любой другой вуз;

[2] Там же.

[3] Секретариат постоянной конференции министров образования и культуры земель в Федеративной Республике Германия: www.kmk.org

[4] Deutschland. Die Tatsachen. — Berlin, 2003. — S. 323.

[5] В 2001 г. такие школы посещали 550 тыс учащихся. — Федеральное министерство образования и научных исследований: www.bmbt.de

около 40% — получают свидетельство об окончании реальной школы;

около 10% — покидают среднюю школу первой ступени без всякого свидетельства.[6]

В Германии у каждого типа и ступени школы — свои учителя, имеющие специальное образование. Предпосылкой для работы учителем является высшее образование. Однако курсы обучения различаются.

Будущие учителя начальной и основной школы обучаются, как правило, 7 семестров. Более длительное обучение (в течение 9 семестров) должны пройти учителя реальных и специальных школ для детей с умственными и физическими недостатками, гимназий и профессиональных школ. По окончании учебы кандидаты на должность учителя должны сдать первый государственный экзамен. Далее следует педагогическая практика (как правило, два года) в виде практических семинаров в различных типах школ, а затем сдается второй государственный экзамен. В государственных школах учителя имеют статус государственных чиновников на уровне земель, в новых же федеральных землях — преимущественно статус служащих.

Дополнительные школы продленного дня призваны улучшить качество преподавания, обстановку для учебы и индивидуальный подход к школьникам. Федеральное министерство образования и научных исследований выделило на создание групп продленного дня в начальных и средних школах первой ступени 4 млрд евро в 2003—2007 гг.

Образование в дуальном варианте

Федерация и земли едины в том, что необходимо ввести стандарты образования, действующие по всей стране. При этом речь идет о соответствующих специальных знаниях, которые должна прививать школа с тем, чтобы были достигнуты главные цели в области образования. Кроме того, должна существовать система их проверки, чтобы можно было установить, насколько система образования выполняет свои задачи.

Подавляющее большинство молодых людей в Германии (около 70% выпускников одного года) после окончания школы обучаются одной из профессий, признанных государством, в рамках так называемой дуальной системы. В этой системе специальные теоретические знания даются в *профессиональной школе*, а практическая подготовка осуществляется непосредственно на рабочем месте или в специальных учебных мастерских на предприятиях. Такое сочетание теории и практики обеспечивает высокую квалификацию германских ремесленников и специалистов, получившую признание во всем мире.

Учебные профессии в рамках дуальной системы утверждаются в тесном сотрудничестве между федерацией, землями и социальными партнерами. Сама профподготовка ориентируется на требования рынка труда и обеспечивает молодежи — благодаря широкой специальной теоретической квалификации — профессиональную мобильность.

В зависимости от профессии обучение длится от 2 до 3,5 лет. Ученики на предприятии получают денежное вознаграждение от данного предприятия. Финансирование системы осуществляется предприятиями (денежное вознаграждение) и государством (профессиональная школа). Дуальная система отличается от чисто школьного профессионального обучения, практикуемого во многих странах, двумя характерными признаками: 3—4 дня в неделю обучение проходит на предприятии и 1—2 дня — в профессиональной школе.

Обучение на предприятии входит в компетенцию федерации. Обучение в профессиональной школе — компетенция соответствующей земли.

Обучение на предприятии осуществляется в условиях, отвечающих современным техническим требованиям, на современных станках и оборудовании. Крупные предприятия организуют его в собственных учебных мастерских и непосредственно на рабочем месте. На мелких предприятиях ученики обучаются прямо на рабочем месте. Если предприятие слишком специализировано и не может дать всей суммы необходимых знаний и навыков, ему на помощь приходят межпроизводственные учебные центры. Кроме того, отдельные планы обучения могут брать на себя и другие предприятия.

Задача профессиональной школы — дополнить обучение на предприятии специальными теоретическими знаниями (теория специальности) и повысить общеобразовательный уровень обучаемого. Примерно две трети времени в школе отводится на теорию специальности, около одной трети — на общеобразовательные предметы. В 2002 г. профшколы посещали 1,8 млн. человек.[7]

Дуальная система постоянно совершенствуется благодаря новым учебным профессиям в новых сферах трудовой деятельности и модернизации организации профподготовки по уже существующим профессиям. В последние годы новые учебные профессии появились прежде всего в сфере информационных технологий и СМИ.

В настоящее время профессиональным обучением в более чем 350 признанных государством учебных профессиях занимаются 600 тыс. предприятий всех отраслей экономики, а также органы госслужбы и представители свободных профессий.[8]

При этом четко просматриваются следующая тенденция: свыше 50% всех учеников и свыше 70% учениц обучаются по 20 из 355 учебных профессий. Среди юношей наиболее популярны такие профессии, как автомеханик (каждый 13-й ученик), маляр, лакировщик, электромонтер, столяр, прода-

[6] Треть из них, однако, получают такое свидетельство позднее, после учебы в профессиональной школе. — Германский союз народных университетов: www.dvv-vhs.de

[7] В профессиональную школу ходят также молодые люди в возрасте до 18 лет, не заключившие договор о профобучении и обязанные еще какое-то время посещать школу. — Федеральный институт профессионального образования: www.bibb.de

[8] В 2002 г. этим воспользовались 1,7% молодых людей. — Секретариат Постоянной конференции министров образования и культуры земель в Федеративной Республике Германия: www.kmk.org

вец в розничной торговле. Девушки предпочитают следующие профессии: конторская служащая (каждая 12-я ученица), продавщица розничной торговли, парикмахер или медсестра в частной практике.

В январе 2002 г. вступил в силу новый закон о поощрении повышения квалификации. Для специалистов, желающих усовершенствовать свои знания и навыки, действуют те же положения, что и для студентов согласно федеральному закону о содействии в получении образования. На эти цели федерация и земли дополнительно выделили около 45 млн. евро.[9]

В программах повышения квалификации и переподготовки участвуют многие взрослые. Согласно опросу среди германских граждан в возрасте от 19 до 64 лет, в 2000 г. четверо из десяти мужчин и женщин повышали свою квалификацию, т.е. из 21,4 млн. человек взрослого населения 14,4 млн. повысили свой профессиональный уровень.

Заключение

Таким образом, современная Германия имеет дифференцированное образование, отвечающее потребностям экономического развития. Данная система позволяет готовить высококвалифицированные кадры всех уровней профессионального образования — начального, среднего и высшего. Число подготовленных специалистов соответствует потребностям экономики и стимулирует дальнейший профессиональный рост выпускников школ.

Заслуживает внимания опыт ФРГ, где большое внимание уделяется обучению взрослых, совершенствованию их знаний. Учеба в течение всей жизни с целью повышения своего профессионального и культурного уровня приобретает все большее значение. Это создает важнейшие предпосылки для эффективного развития страны.

В результате Германия в послевоенный период стала страной высокого образования и разностороннего профобучения, широких научных исследований и разработок. Многие выходцы из этой страны удостоены престижных международных наград, включая Нобелевские премии.

Литература

1. Тимофеева Н.П. Немецкая интеллигенция и политика реформ системы образования в Восточной Германии 1945—1949 гг. — Воронеж, 1996.

2. Будущее немыслимо без прошлого // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2007. — № 3. — С. 56—60.

3. Oehler E. Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland // Bildung und Wissenschaft. — 1998. — № . — S. 3—27.

4. Deutschland. Die Tatsachen. — Berlin, 2003.

[9] Германский институт обучения для взрослых: www.die-frdnkfrt.de

ВУЗОВСКАЯ НАУКА

В.В. КОМАРОВ,
к. э. н., проф.,
Н.И. ЛИТВИНА,
к. э. н., проф.,
Л.В. ПРОНЧЕНКО,
д. э. н., проф.
Кафедра экономики
Российский государственный аграрный заочный университет
E-mail: KOMAROVVV@LIST.RU

ОБРАЗОВАНИЕ И «ЗЕЛЕНАЯ» ЭКОНОМИКА

Проанализированы задачи и цели современного образования в ракурсе интегральной экологической грамотности и глобального развития «зеленой» экономики, совершенствования мирового лесного хозяйства, меры по сохранению и оптимизации использования лесов.

Ключевые слова: *образование, экологическая грамотность, «зеленая экономика», инвестиции, лесное хозяйство, Рио-2012.*

В течение последнего десятилетия человечество пережило несколько кризисов: климатический, биоразнообразия, водный, топливный, продовольственный. А в последние годы мир сотрясал кризис мировой финансовой системы и экономики в целом. Скачок цен на топливо в 2008 г. и связанный с этим рост цен на продовольствие и сырьевые товары указывают на неустраненные структурные риски.

Экономика для обуздания кризисов

Гипертрофированно растущий мировой объем промышленного и сельскохозяйственного производства и соответствующий ему спрос на ресурсы и полезные ископаемые предполагает дальнейшее сохранение зависимости от нефти, газа и других видов ископаемого топлива, а также рост цен на энергию. Этот тренд называется «*коричневая экономика*» (brown economics).

В последнее время в мировой экономике самые большие инвестиции вкладывались в добычу ископаемых видов топлива, недвижимость и финансовые активы со встроенными производными финансовыми инструментами. В то же время сравнительно мало средств затрачено на развитие «*зеленой экономики*» (green economics), основанной на:

- использовании возобновляемой энергетики;
- повышении энергоэффективности;
- массовом развитии системы общественного транспорта, создании оптимального и стабильного сельского хозяйства, защите экосистем и биоразнообразия;
- сохранении почвы, воды и лесов.

Большинство стратегий современной экономики поощряют быстрое накопление овеществленного, финансового и человеческого капитала. Однако делается это за счет чрезмерного истощения природного капитала. Природные ресурсы и экосистемы принесены в жертву ресурсозатратной, загрязняющей «коричневой» экономике. Эта модель развития и роста пагубно сказывается на благополучии нынешних поколений и создает огромные проблемы для будущих поколений. Современное технологическое развитие мировой экономики, основанное на использовании невозобновляемых ресурсов, может лишь отложить на время уничтожение окружающей среды, но не может предотвратить экологического и социального коллапса цивилизации без фундаментальных изменений идеологии бесконечного материального роста и потребления. Мировые кризисы XXI в. очень показательны для этой модели развития мировой экономики.

Что же может стать альтернативой «коричневой» экономике? Ответ очевиден — «зеленая», экологически чистая экономика с опорой на возобновляемые ресурсы.

Объяснение термина

«Зеленая экономика» — направление в экономической науке и практике, постулирующее, что экономика является зависимым компонентом природной среды, в пределах которой она существует и является ее частью. В условиях конечности невозобновляемых ресурсов их интенсивно растущее потребление гибельно для человеческой цивилизации.

- «Зеленая» экономика базируется на трех аксиомах:
- невозможно бесконечно расширять сферу влияния в ограниченном пространстве;
- невозможно требовать удовлетворения бесконечно растущих потребностей в условиях ограниченности ресурсов;
- необходимо осознать, что все на поверхности Земли взаимосвязано.

«Зеленая» экономика — это экономика, которая повышает благосостояние людей и максимально обеспечивает социальную справедливость, при этом снижая риски для окружающей среды. В самом простом понимании «зеленая» экономика — это экономика с низкими выбросами углеродных соединений, эффективно использующая ресурсы и отвечающая интересам всего человечества. «Позеленение» экономики означает создание новых рабочих мест в таких отраслях, как возобновляемая энергетика, повторное использование материалов и ресурсов, переработка отходов, энергоэффективный общественный транспорт, оптимальное сельское хозяйство, водоохрана, лесоводство и др.

Кто может стать апологетом «зеленой» экономики? Конечно же, новое поколение людей с новым мышлением, этикой и психологией созидателей без разрушения. Откуда возьмутся эти люди? Они должны быть воспитаны системой образования, всецело направленной на сохранение экологии и оптимальное использование полезных ископаемых и материальных ресурсов Земли.

Новые ценности для человечества

Экономическая, продовольственная, военная безопасность страны без квалифицированных кадров невозможна. Инновационная и технологическая безопасность немыслима без НИОКР. Очевидно, без новой культуры выживания, без современного и системного обучения в формате «зеленой» экономики человечество обречено на катастрофу.

Априори одно из первых мест в формировании новой системы ценностей Человека, направленной на сохранение экологии Земли, принадлежит новому образованию.

В России проблема современного инновационного образования приобретает особый смысл не только из-за катастрофической экологической ситуации на Земле, ограниченности и исчерпания природных ресурсов, но и в связи с традиционно низким уровнем ресурсосбережения, характерного для наших технологий.

Вот почему необходимо весьма радикально изменить представление о неисчерпаемости ресурсов России и сформировать новое, по-настоящему бережное к ним отношение. Очевидно, что ухудшаются не только условия жизни нынешних поколений, но и поколений будущих, ибо каждой новой возрастной группе приходится жить в более агрессивной естественной среде, созданной предшествующим загрязняющим и интенсивным развитием промышленности.

В настоящее время образование выдвигается на одно из первых мест среди факторов качественного развития человечества. Это связано с переходом цивилизации в постиндустриальную стадию. Роль образования в этих условиях невозможно переоценить, и оно должно конструктивно ответить на современные цивилизационные вызовы.

Важнейшая задача устойчивого развития

Сохранить природу земли и цивилизацию в ситуации, когда «коричневая» экономика все более пагубно влияет на них — важнейшая задача Человечества. Этой цели должна служить Конференция ООН по устойчивому мировому развитию, которая состоится в Рио-де-Жанейро в июне 2012 г.

Экономические потрясения 2008 г. и их последствия вызвали значительную социальную напряженность и во многом обратили вспять процесс достижения устойчивого развития в мире, принципы которого были заложены на саммите «Планета Земля» в Рио-деЖанейро в 1992 г. Тогда впервые был предложен глобальный общественный договор «Повестка дня — XXI», основанный на тренде устойчивого прогресса. В развитие этого процесса в соответствии с резолюцией Генассамблеи ООН (A/RES/64/236) было решено организовать Конференцию по устойчивому развитию (известна как «Рио + 20» или «Rio20»).

Ныне Человечеству следует подтвердить приверженность обязательствам, принятым 20 лет назад. Нужно мобилизовать новое поколение мировых лидеров на достижение прорывных социально-экономических идей.

Цели конференции — обеспечить политическую приверженность к устойчивому развитию, оценить достигнутый прогресс и неудачи в осуществлении согласованных обязательств, предложить способы решения вновь возникающих проблем. На конференции будут обсуждаться две основные темы: «зеленая» экономика в контексте устойчивого развития и искоренения нищеты» и «институциональные основы устойчивого развития».

Наиболее интересными вопросами с профессиональной точки зрения являются следующие:

- совершенствование образовательных процессов, направленных на подготовку специалистов «зеленой» экономики;
- развитие комплексных программ и мер в «зеленом» секторе экономики;
- реабилитация и устойчивое развитие сельского хозяйства;
- катастрофическое положение с сохранением и реабилитацией лесов.

Спасительная миссия леса

Мировое сообщество с тревогой следит за состоянием лесов. Роль лесов для экологии Земли огромна, а цена вопроса в мировой экономике составляет десятки триллионов долларов. Ушедший 2011 г. был объявлен ООН «Международным годом лесов» и посвящен глобальным проблемам мирового лесного хозяйства [1].

Леса тесно связаны с источниками средств существования, способны помочь в разрешении проблемы изменения климата и новых экологических вызовов. Леса занимают важное место в деятельности такой авторитетной организации, как ЮНЕП, по внедрению «зеленой» экономики.

ЮНЕП

Программа ООН по окружающей среде или ЮНЕП (UNEP, United Nations Environment Programme) — это программа, способствующая координации охраны природы на общесистемном глобальном и региональном уровнях. Основной целью ЮНЕП является проведение мер, направленных на защиту и улучшение окружающей среды для блага нынешнего и будущих поколений людей. Девиз Программы — «Окружающая среда в интересах развития». Во многих столицах мира ООН провела различные мероприятия (конференции, брифинги и др.), посвященные проблеме сохранения лесов. Так, Центр ООН в Москве в июне 2011 г. собрал специалистов по проблемам лесов в России. На встрече выступили с докладами и предложениями президент Российского общества лесоводов, участник Форума ООН по лесам А.И. Писаренко, директор Российского музея леса В.Я. Курамшин и другие крупнейшие ученые.

В современном мире и в «зеленой» экономике на первый план выступает значение леса как важнейшего компонента биосферы. Чистота воды и воздуха, плодородие почв, сохранение биологического разнообразия, изменение климата во многом зависят от состояния лесного покрова земли.

Авторы доклада ЮНЕП «Навстречу «зеленой» экономике: пути к устойчивому развитию и искоренению бедности» рассчитали, что благодаря ежегодному инвестированию в развитие лесного хозяйства мира в объеме 0,03% ВВП или $US 13 млрд. в 2011—2050 гг. можно повысить добавленную стоимость в лесной отрасли более чем на 20%.

Переход к «зеленой» экономике увеличил бы площадь лесов, составляющую в настоящее время около 4 млрд. га, более чем на 3% к 2020 г., на 8% — к 2030 г. и более чем на 20% — в 2050 г. по сравнению со сценарием обычного развития мировой экономики.

Лесное хозяйство в России

По мнению главы оргкомитета по проведению Международного года леса в России, первого заместителя председателя Правительства РФ В.А. Зубкова, «государственная политика в области лесных отношений должна быть направлена на то, чтобы лес как возобновляемый природный ресурс приносил дополнительные доходы в федеральный и региональный бюджеты, укреплял экспортный потенциал страны, создавал новые рабочие места». Зубков особо выделил: «Теперь дело за регионами. От того, насколько эффективно будет идти работа на местах, зависит наш общий успех».

В связи со сложным положением, вызванным жарой, засухой и лесными пожарами, принято решение о реформировании управления лесным хозяйством[1].

Для предотвращения лесных пожаров с 2011 г. ведутся комплексные профилактические работы на всей территории России. Активно проводятся работы по обводнению торфяников в Московской области: запланировано обводнить 22 тысячи гектаров. В рамках реализации сетевого графика выполнения работ Рослесхозом переданы в пользование правительству Московской области 68 лесных участков общей площадью 17 тысяч гектаров для строительства гидротехнических противопожарных сооружений.

С целью повышения экологической безопасности и эффективного использования лесного потенциала Россия переходит от экспорта круглого леса к его глубокой переработке: это стране экономически выгоднее. В 2010 г. были осуществлены 8 крупных инвестиционных проектов по глубокой переработке древесины с объемом инвестиций 36 млрд рублей. Это привело к созданию более 3 тыс. новых рабочих мест. Всего планируются к реализации 95 проектов в лесной отрасли с объемом инвестиций свыше 415 млрд рублей. Проекты позволят создать около 40 тыс. новых рабочих мест.

Сохранение лесов в России — задача номер один по поддержанию оптимальной экологической обстановки в стране. В этой связи, важнейшей проблемой по борьбе с незаконными вырубками лесов в России является создание системы учета заготовленной древесины.

Рослесхозом подготовлена концепция государственной системы контроля законности происхождения и реализации круглых лесоматериалов. Основой системы контроля служит информационная база данных о состоянии и использовании лесных ресурсов. Информационная система должна обеспечивать обмен данными между такими заинтересованными органами исполнительной власти, как ФТС, ФНС и МВД.

Это позволит решить вопросы организации межведомственного взаимодействия, обеспечивая необходимый контроль на этапах заготовки, транспортировки, переработки и экспорта лесоматериалов. После апробации система контроля законности происхождения древесины должна быть внедрена во всех субъектах РФ.

Российский музей леса

Российским музеем леса к Международному году лесов подготовлена выставка, освещающая важные страницы истории лесного хозяйства России, связанные с именами выдающихся лесоводов В.Е. Граффа, Ф.К. Арнольда, Н.В. Шелгунова, П.Д. Киселева, основоположника «Учения о лесе» Г.Ф. Морозова.

Значительная часть экспозиции посвящена Корпусу российских лесничих, образованному в 1839 г. Сколь известно, создание этого Корпуса позволило значительно улучшить состояние лесов в России и повысило эффективность их использования. Также выставка знакомит с современной системой государственного управления лесами РФ, приоритетными направлениями лесной политики. Большое внимание уделено работе информационной системы дистанционного мониторинга лесных пожаров — ИСДМ Рослесхоза, системой информационных Web-серверов «Авиалесоохрана» и системами противопожарной профилактики. С государственной инвентаризацией лесов знакомят стенды ФГУП «Рослесинфорг». Его дистанционный мониторинг использования лесов обеспечивает своевременное выявление и прогнозирование развития процессов, негативно воздействующих на леса,

[1] Постановлением Правительства РФ №736 от 23 сентября 2010 г. образовано Федеральное агентство лесного хозяйства, которое на уровне Федерации осуществляет функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в области лесных отношений, контролю и надзору в области лесных отношений, управлению государственным имуществом в лесных отношениях.

а также современное инструментальное управление в области государственного лесного контроля и надзора. Особое внимание уделено лесному семеноводству. Основными направлениями деятельности ФГУ «Рослесозащита» в части лесного семеноводства являются: организация и координация работ по созданию объектов единого генетико-селекционного комплекса; формирование Федерального фонда лесных семян; семенной контроль; генетическая паспортизация лесосеменных плантаций [2].

Задачи образования для «зеленой» экономики

Леса — национальное достояние России. Оно должно быть сохранено, приумножено и эффективно использовано для улучшения экологии страны и роста благосостояния народа за счет подготовки компетентных кадров лесоводов — эффективных ученых и практиков.

Сегодня необходима практическая реализация триады «экологическое воспитание — экологическое просвещение — экологическое образование». Все части этой триады связаны и составляют основу формирования экологического мировоззрения, базирующегося на осознании необходимости сохранения оптимальной для жизни человечества среды.

Решить эту общечеловеческую проблему самостоятельно не в силах ни одной стране, сколь бы современной и развитой экономикой таковая ни обладала. Необходим синтез экономических, интеллектуальных и духовных возможностей всего мирового сообщества. И закладывать основы этого процесса необходимо уже сегодня развитием современного фундаментального образования.

Впервые концепция фундаментализации образования была сформулирована Гумбольдтом в начале XIX в. В ней подразумевалось, что предметом образования должны быть те фундаментальные знания, которые открывает наука. Предполагалось, что образование должно быть непосредственно встроено в научные исследования. В последующие сто лет этот идеал образования был реализован в лучших университетах мира. Принципы, сформулированные великим Гумбольдтом, остались незыблемы. Но построенную на них новую систему образования необходимо соотнести с современными вызовами.

Одна из задач нового образования — преодоление исторически возникшего разобщения двух компонентов культуры: естественнонаучного и гуманитарного. Их целостность должна быть восстановлена на новом этапе развития цивилизации с целью подготовки кадров, способных осуществить «зеленую» революцию в мировой экономике.

Стержнем образования XXI в. должна стать *этическая доминанта*. Это экологическое воспитание, формирование у студентов и учащихся глобальной этики и глобальной ответственности как принципиальных норм нового гуманизма для единого и целостного мира.

Безусловно, все образовательные специальности, связанные с экологией, сельским хозяйством, рыболовством, охотоведением, почвоведением, лесным хозяйством, должны быть нацелены уже сегодня на «зеленую» экономику — на сохранение, приумножение и рациональное использование ресурсов, способных поддерживать и восстанавливать природу. Столь же очевидно, что все обучаемые специалисты, независимо от специализации, должны быть включены в процесс созидания «зеленой» экономики. *Инженерная подготовка на всех специальностях в образовательных учреждениях должна содержать полноценные курсы дисциплин, связанных с ресурсосбережением и сохранением экологии при осуществлении технологических процессов производства*.

В России, к сожалению, основная тенденция потребления состоит в том, что в богатейшей стране по запасам всех мыслимых и немыслимых природных ресурсов сложилось пренебрежительное отношение к рациональному их использованию. Речь о совершенствовании технологических процессов, направленных на их экономное расходование.

Во времена СССР в этом направлении предпринимались системные и многочисленные попытки, хотя, к сожалению, безуспешные. Но сейчас такая работа практически не ведется. В этой ситуации высшему образованию России принадлежит особая роль в подготовке специалистов, нацеленных на создание чистых, ресурсосберегающих промышленных технологий и производств.

Заключение

Великий француз Талейран, бывший безусловным интеллектуальным лидером во все сложнейшие и меняющиеся времена королевской власти Франции, революции, империи Наполеона и реставрации, утверждал: «Образование — особая Держава, область влияния которой не может быть определена ни одним человеком, и даже национальная власть не в силах установить ее границ. Сфера ее влияния громадна, бесконечна…».

Так пусть же именно Образование сегодня станет той стартовой площадкой, которая запустит процесс создания новой, прорывной «зеленой» экономики, направленной на реальное сохранение экологии Земли, рек, морей и лесов. Гражданской позицией Образования в России должна стать нацеленность обучаемых специалистов во всех сферах их будущей деятельности на бережное, трепетное, рачительное отношение к природным ресурсам и полезным ископаемым, созданным нашей «Альма Матер» — Землей, во имя жизни будущих поколений и всей человеческой цивилизации.

Литература

1. Послание Генерального секретаря ООН Пан Ги Муна по случаю Всемирного дня окружающей среды. — 03.06.2011.

2. Пресс-релиз ФГУ «Российский музей леса» Федерального агентства лесного хозяйства, посвященный Международному году лесов. — 03.06.2011.

ГУМАНИЗАЦИЯ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

С.Ф. НУРГАЛИЕВА,
аспирант кафедры педагогики
Башкирский государственный
педагогический университет им. Акмуллы
E-mail: lediswet_77@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Рассмотрены вопросы формирования нравственной культуры в современном обществе, проблемы интеграции образования и культуры, сближения разных национальных культур в условиях глобализации. Отмечена приоритетная роль культуры в процессе модернизации образования.

Ключевые слова: *нравственная культура, мировое сообщество, глобализация культур, диалог культур, межкультурные компетенции.*

Мировое сообщество все больше внимания обращает на состояние культуры. Культура прежде всего понимается как содержание и процесс жизнедеятельности людей, результат их продуктивной социальной активности. Она является одним из ведущих признаков планетарной цивилизации.

Вместе с тем перспективы развития мирового сообщества все более определяются кризисными явлениями, которые возникают в лоне культуры как ее антиподы и показатели культурного несовершенства человека. Они обостряют и активизируют глобальные, региональные и конкретно-локальные экологические и социальные проблемы, создают опасность для жизнедеятельности людей. Одна из таких комплексных проблем — возрастание агрессивности человека, усиление деструктивности и антикультурности его поведения и деятельности не только по отношению к естественной, но и к искусственной, созданной самим же человеком, среде.

В современную эпоху происходит трансформация культуры. Она обуславливается формированием глобального коммуникационного пространства, которое не вписывается в традиционную культуру, но как бы погружает ее в себя. А это, по мнению Г.Г. Салихова, усиливает «многокультурность» — «взаимопроникновение и сосуществование национальных и региональных традиций, духовных и моральных ценностей, своеобразный межкультурный диалог СМИ, которые не признают государственных и межэтнических границ» [2. С. 263].

Очевидно, необходимо налаживать диалог культур, объединив усилия по возрождению культуры как единого целого в планетарном масштабе.

ЮНЕСКО — двигатель межкультурной терпимости

В современном мире идея единства человечества проявляется в такой стратегической тенденции, как глобализация культуры. «Глобализация культуры — это возможность более глубокого осознания взаимозависимости людей всего мира, осознания, которое может обогатить наш смысл достойного поведения и нашу ответственность за те социальные связи, в которых мы участвуем, включая солидарность со всем человечеством» [3].

Особое значение в условиях глобализации приобретает толерантный подход к проблеме взаимоотношений цивилизаций. Как зафиксировано в декларации генконференции ЮНЕСКО (ноябрь 1995 г.), «толерантность означает уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности как барьера, препятствующего скатыванию человечества в пучину разрушения и хаоса».

Но толерантное сближение разных национальных культур и их взаимное обогащение может проходить не только «плановым» путем (например, под эгидой ЮНЕСКО), но и, как это постоянно происходит, «стихийно» — в ходе естественно исторического процесса распространения культуры вширь, минуя различные «пограничные» преграды.

Один из проектов ЮНЕСКО направлен на мобилизацию школ по всему миру для создания и реализации программ укрепления роли образования в культуре и межкультурной терпимости.

Так, в Республике Башкортостан (РБ) в 1998 г. был образован Комитет по делам ЮНЕСКО, деятельность которого направлена на распространение знаний о благородных целях, задачах и деятельности ЮНЕСКО. Растет число ассоциированных школ ЮНЕСКО, демонстрирующих современные направления и перспективы развития образования в рамках проекта ПАШ.[1] В настоящее время акцент требований ЮНЕСКО по проекту ПАШ сконцентрирован на углубленном изучении предметов по таким направлениям, как права человека, всемирное наследие, экология.

Под эгидой ЮНЕСКО в нашей республике создается Центр патриотического воспитания. Он призван стать системообразующим учреждением по патриотическому, духовно-нравственному и физическому воспитанию молодежи, координирующим совместную работу министерств и ведомств в этом направлении. Особое место в центре займет работа со студенчеством. Ведь ***студенчество***, которое отличается критичным восприятием и высокой социальной активностью, ***нуждается в «прививке» правильного понимания политической культуры одновременно с созданием условий для социальной самореализации***.

Уникальный опыт республики

В Институте правового и исторического образования БГПУ им. Акмуллы в рамках форума, посвященного подведению итогов Года укрепления межнационального согласия в Башкортостане, состоялся единственный в своем роде мастер-класс на тему «Воспитание толерантности как основы формирования гражданской позиции в противодействии идеологии национализма, терроризма, экстремизма». Специфика мастер-класса заключалась не только в актуальности избранной тематики, но и в применении современной технологии ролевой игры с использованием case-study — метода анализа ситуаций.

Совет молодых ученых Института социально-политических и правовых исследований АН Республики Башкортостан совместно с Центром изучения человеческого потенциала, Башкирским отделением Российского общества социологов провел также межрегиональную школу-семинар молодых ученых «Современное общество и человеческое развитие».

В нынешнем году работа школы-семинара была посвящена наиболее актуальным проблемам современного общества в контексте человеческого развития: социально-демографическим вопросам; трудовым ресурсам, занятости; уровню и качеству жизни; социокультурному потенциалу; социальному и демографическому развитию села, вопросам духовного, нравственного развития современного общества, идентичности личности в условиях глобализации, вопросам проведения сплошных статистических обследований населения.

Проводимые институтом школы-семинары молодых ученых вносят весьма заметный вклад в приобщение студенческой молодежи к академической науке, предоставляют ей возможность для профессионального роста, тем самым в целом способствуют развитию науки.

Опыт педагогов Башкирии

Большое внимание в Республике Башкортостан уделяется *инклюзивному образованию*.

На сегодня около 200 тыс. детей-инвалидов в нашей стране вообще не учатся. В столице РБ — около 2,5 тыс. детей-инвалидов, из них почти 300 человек относятся к категории маломобильных. Их вовлечение в разные сферы жизни — объективно обусловленный современными реалиями процесс. Причем чем раньше в смысле возраста ребенка общество возьмется за решение этой задачи, тем позитивней будет результат.[2]

Решая эту проблему, РБ реализует программы «Столичное образование», «Доступная среда» (по дистанционному обучению детей-инвалидов). Принята программа по дошкольным учреждениям: свыше 90 детских садов теперь могут принимать детей с ограниченными возможностями. Ведь чем раньше «особенный» ребенок займет свое место в цепочке «детский сад — школа — вуз», тем позитивнее будут результаты.

Результатом поиска ***новых моделей образовательного учреждения*** в условиях многонациональной республики стало открытие 19 национальных воскресных школ. В таких школах ученики имеют возможность приобщиться к своей национальной культуре и изучать родной язык наряду с общеобразовательной программой в средних школах.

Сохранение поликультурности в регионе

За последние годы также проведена большая работа по сохранению и возрождению культуры всех народов РБ. Проходят Дни национальных культур и национальные праздники, фестивали, юбилеи видных представителей культур народов Башкортостана.

[1] Международный проект «Ассоциированные школы ЮНЕСКО» (ПАШ), инициированный в 1953 г., ныне объединяет 7500 образовательных организаций (дошкольного, начального, среднего и ПТО уровней, а также программы подготовки учителей) из 174 стран мира. Это один из наиболее успешных и продолжительных проектов ЮНЕСКО.

[2] Один из шагов в этом направлении — создание условий для обучения таких детей в обычной школе. Ребенок при этом живет в семье, а не в интернате, общается со здоровыми сверстниками, и одновременно здоровые дети на деле понимают, что такое милосердие, готовность прийти на помощь. Все это готовит детей-инвалидов к жизни в обществе.

Развитие культуры и искусства Башкортостана в современном мире, переживающем процессы глобализации общественной жизни и информационной революции, невозможно в условиях изоляции от всероссийской и мировой духовной жизни. Поэтому всестороннее расширение внешних культурных связей — одно из важнейших направлений духовного развития РБ.

Развитием самобытной культуры народов, проживающих на территории республики, целенаправленно занимается соответствующее ведомство правительства РБ.[3] Оно способствует реализации целого комплекса государственных программ в области формирования нравственной культуры населяющих РБ народов.[4]

Качественно новым направлением в процессе сохранения культурных традиций и возрождения национального самосознания стало открытие в нашей республике 14 ***историко-культурных центров***. Эти историко-культурные центры призваны стать очагами национальной культуры, которые сохраняют и развивают родной язык, обычаи и традиции народов и народностей РБ, их самобытную культуру, в т.ч. возрождая историко-архитектурные памятники.

Опыт республики уникален, т.к. ни в одном российском регионе пока нет подобных центров.

Ориентир для российского образования

Рост знаний, развитие науки, наукоемких производств и технологий ставит перед российским образованием задачи повышения уровня образованности, профессиональной квалификации человека, развития его духовных и интеллектуальных качеств требует ***модернизации всей системы*** российского образования. «Господствующей становится гуманистическая концепция развития образования, ориентированного на освоение учащимися культуры и общечеловеческих ценностей, на освоение ими современных достижений, науки и техники, необходимого опыта, предполагающего максимальное развитие творческого потенциала индивида на основе его самоопределения и самостоятельности как субъекта культурно-исторического прогресса» [4. С. 24].

Образование как культурный фундамент должно быть направлено на раскрытие ***духовного, интеллектуального и экономического потенциала нации, воспитания патриота и гражданина*** России, обладающего высокой нравственной культурой. Приоритетная роль культуры, признание уникальности личности, этническая толерантность должны стать главными составляющими процесса модернизации образования.

В основе целей общеевропейского образования лежит один принцип —«формирование в самой системе образования моральных ценностей, что становится основой для жизни в современном поликультурном и независимом мире [5. С. 111]. Российское образование, стремясь к общеевропейской идентичности, должно возродить и сохранить уникальные национальные традиции.

Такие понятия, как «широта русской души», «гостеприимство», «отзывчивость», «душевность и духовность», ощущение целостности общества, братского единения, которыми характеризовался русский человек, должны вновь проявиться и закрепиться в душах граждан России. Национальная культура России должна возрождаться и развиваться на основе общеевропейской интеграции взаимопроникновения культур, основанной на признании уникальности личности, идентичности каждой из них, создании интеркультурного общества.

Таким образом, **образование должно быть направлено на формирование межкультурных компетенций подрастающего поколения, связанных с жизнью в поликультурном обществе, учитывать национально-этнические культурные различия, воспитывать уважение к иным культурам, языкам и религиям.**

Кроме того, необходимо формировать у подрастающего поколения способность к непрерывному обучению на протяжении всей жизни как в личном, так и профессиональном плане, что поможет им правильно использовать свободное время для культурного и духовного обогащения. Современному обществу необходимо, чтобы личностная позиция будущего специалиста, его культура, образованность стали органичной частью его профессиональной деятельности. Современное российское образование нуждается в создании комплексной системы воспитания, способствующей формированию высоконравственной личности.

Д.С. Лихачев очень емко обозначил современную тенденцию: «Я мыслю себе XXI в. как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил. Образование, подчиненное задачам воспитания, разнообразие средних и высших школ, возрождение чувства собственного достоинства, не позволяющее талантам уходить в преступность, возрождение человека как чего-то высшего, которым д лжно дорожить, возрождение совестливости и понятия чести — вот в общих чертах то, что нам нужно в XXI веке» [6. С. 60].

Заключение

Разработанная в соответствии с ФГОС ВПО Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России позволяет разработать

---

[3] Министерство культуры РБ является членом координационного совета по культуре и искусству «Большой Урал». С 1994 г. Минкультуры РБ состоит членом Постоянного совета Международной организации ТЮРКСОЙ и принимает активное участие в ее деятельности.

[4] К примеру, «Народы Башкортостана», «Сохранение, изучение и развитие языков народов Республики Башкортостан», «Программа по изучению, возрождению и развитию фольклора народов республики» и др. В целях развития связей по книгообмену библиотеки РБ сотрудничают с национальными и областными библиотеками регионов России, являются партнерами по документообмену со многими библиотеками мира — Конгресса США и Висконсинского университета, национальными книгохранилищами Турции, Франции, Украины и других стран.

Программу формирования нравственной культуры обучающихся на каждой ступени их развития на основе принятия и усвоения базовых национальных ценностей многонационального народа России.

В многонациональном обществе нравственное воспитание направлено на формирование такого поведения, которое соответствует его нравственным идеалам, целям и интересам. Нравственно воспитанная личность всегда будет согласовывать свое поведение с требованиями общества. Следовательно, проблема нравственного развития личности будет решаться лишь при тесном сотрудничестве всех социальных институтов.

Именно образование должно быть направлено на формирование межкультурных компетенций подрастающего поколения, связанных с жизнью в поликультурном обществе, должно учить понимать и принимать различия, уважать иные культуры, языки и религии.

Литература

1. Гайсина Г.И. Культурологический подход в педагогическом исследовании. — Уфа, 2007. — 303 с.

2. Салихов Г.Г. Человек эпохи глобализации. — М.: Наука, 2008. — 560 с.

3. Мчедлов М.П. Толерантность. — М.: Республика, 2004. — 415 с.

4. Гаязов. А.С., Хамитов Э.Ш., Каримов З.Ш. Европейское измерение в высшем педагогическом образовании. — Уфа: ДизайнПолиграфСервис, 2005. — 248 с.

5. Митина Л.М. Личностное профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 28—38

6. Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях. — К IX Междунар. научной конференции «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1—3 апреля 2008 / Под ред. Я. Кузьминова, И. Фрулина: Гос. Ун-т — Высшая школа экономики. — М.: Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2008.

С.Л. НОВОЛОДСКАЯ,
к. пед. н., доц.,
заведующая кафедрой гуманитарных дисциплин
Забайкальский институт предпринимательства
Сибирского университета потребительской кооперации
E-mail: stasno@megalink.ru

РОЛЬ ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ МЕНЕДЖЕРА СЕРВИСА И ТУРИЗМА

Рассмотрены потенциальные возможности и роль «Иностранного языка» как учебного предмета в формирование поликультурной личности специалиста в целом и в частности будущего менеджера в сфере сервиса и туризма. Сделан вывод, что иностранный язык занимает важное место в подготовке квалифицированных, компетентных специалистов в условиях поликультурности как российского, так и мирового сообщества.

Ключевые слова: *иностранный язык, поликультурное образование, формирование поликультурной личности.*

В условиях глобализации, дальнейшего взаимообогащения культур растет значимость формирования поликультурной личности в профессиональном образовании, позволяющем приобрести опыт ценностного отношения к другим народам.

Приобщение студентов к культуре страны изучаемого языка является наиболее актуальной проблемой в преподавании *иностранных языков* (ИЯ). Знание культуры страны изучаемого языка, ментальности ее народа играет важную роль в профессиональной деятельности, оказывая влияние на иноязычную коммуникативную компетенцию, обеспечивая тем самым эффективность жизнедеятельности в поликультурном обществе и позитивное межкультурное взаимодействие.

Инструмент социализации личности

Для того чтобы эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях поликультурного общества, любому специалисту в целом и в частности в сфере сервиса и туризма необходимо наличие поликультурных качеств, ценностных ориентаций, знаний об истории и культуре, обычаях и традициях разных народов; умений сочетать национальную самоидентификацию с уважением к другой культуре, опыта позитивного взаимодействия с представителями разных культур, осознания поликультурности социума, владение ИЯ.

Современный работодатель ценит в сотруднике способность устанавливать долгосрочные связи с зарубежными партнерами, используя ИЯ, умение устанавливать межличностные контакты с различными участниками общения, владение этикой и культурой общения, умение оперативно решать профессиональные задачи в поликультурном обществе, профессиональную мобильность. Особо важно владение ИЯ для деловых и профессиональных контактов в целях содействия межкультурному взаимопониманию.

Поликультурная обращенность — одна из ключевых компетенций специалиста новой формации, живущего в культурно интегрированном мировом пространстве. Под ней подразумевается достаточное владение ИЯ как социальным кодом, общее понимание студентами определяющих характеристик культур мира, проникновение в сущность их сходств и различий, в т.ч. через язык, знание и эмпатическое восприятие разнообразных по богатству картин мира, осознание ценности и неповторимости каждой лингвокультурной общности. В этой связи формирование поликультурной личности средствами ИЯ занимает важное место в подготовке специалистов.

Как следует из анализа социальной ситуации, общество сегодня стало глубже осознавать, что знание ИЯ дает бесспорные преимущества профессионалу. У него появляются лучшие шансы интегрироваться в стремительно меняющийся поликультурный мир открытого типа с рыночной экономикой, лучше трудоустроиться, полноценнее потреблять мировую культуру, глубже понимать мировые проблемы. Неслучайно Н.Д. Гальскова отмечает, что знание ИЯ — это «дополнительный шанс сориентироваться в современном динамично развивающемся обществе со все более ярко выраженными тенденциями к интеграции всех сфер общественной жизни» [1. С. 21].

С помощью ИЯ происходит «вращивание» личности в мир человеческой культуры, что, по А.А. Леонтьеву, является основой его социализации [2]. Следовательно, иностранный язык должен рассматриваться как *инструмент социализации личности в поликультурном мире*, адаптации ее в профессиональном контексте. Именно на это должны быть направлены формируемые в ходе вузовской подготовки качества личности, в т.ч. поликультурные знания, умения, способности, компетенции. Есть все основания для выдвижения начального тезиса о том, что ИЯ как учебный предмет способен оказать положительное влияние на формирование поликультурной личности будущего менеджера в сфере сервиса и туризма.

Наша задача заключается в том, чтобы исследовать потенциальные дидактические возможности данного предмета, определить сферы его положительного воздействия на формирование поликультурной личности будущего менеджера в сфере сервиса и туризма. Это, как представляется, должно обеспечить обоснованность выдвинутого нами тезиса и послужить основной теоретической посылкой для принятия технологических решений относительно методики формирования поликультурной личности будущего менеджера в сфере сервиса и туризма средствами ИЯ.

От репродукционных заданий к проблемным

Поликультурное обучение отличается от традиционного монокультурного изменением направленности заданий от *репродукционных* к *проблемным.*

Процесс обучения иноязычному общению сегодня протекает в условиях проблематизации как содержания, так и используемых методов и приемов. Надо сказать, что проблема в общефилософском смысле ее толкования представляет собой конкретное знание о незнании. Это означает, что проблема существует для человека лишь тогда, когда ее условие или известно, или вполне доступно, а требование понятно, т.е. человек знает, что искать. Осознание известного и неизвестного в конкретной ситуации, принятие проблемы создают состояние озадаченности, психологического дискомфорта, что побуждает искать выход из создавшегося положения неопределенности, дефицита информации, поиском которой человек должен заняться в целях разрешения возникшей проблемы.

Вполне очевидно, что любая сфера деятельности человека выступает как совокупность проблем (идей, положений, вопросов), часть которых уже решена (историческая проблемность), часть — решена частично (актуальная проблемность), часть — только поставлена и подлежит решению в будущем (перспективная проблемность). Эти рассуждения гармонично вписываются в контекст *профессиональной сферы* деятельности человека. В ходе своей трудовой активности специалист неизбежно сталкивается с такого рода проблемами и нуждается в их скорейшем и эффективном разрешении.

Следовательно, процесс формирования поликультурной личности будущего специалиста в сфере сервиса и туризма должен осуществляться при «погружении» в реальную проблемную профессионально значимую ситуацию. Именно ее и призвана смоделировать[1] проблемная конкретная ситуация.

Профессионализация должна определить существо проблемных ситуаций. При решении проблемных профессиональных ситуаций происходит формирование аналитического и системного мышления, коммуникативных навыков, познавательных навыков, поликультурной компетенции. Проблемная профессиональная ситуация тем самым становится «клеточкой», реализующей цель — формирование поликультурной личности будущего специалиста.

Проблемная ситуация — узловой момент, аккумулирующий все содержание предстоящего акта профессионально ориентированного обучения. Разработка проблемных практических ситуаций может происходить как на основе описания реальных событий и действий, так и на базе искусственно сконструированных ситуаций. При изучении конкретной ситуации и из ее анализа студент наталкивается на препятствие. Если субъект осознал эту преграду и захотел ее устранить (мотив), то он «вошел» в проблемную ситуацию, принял ее как личностно значимую. Студент должен определить свою роль в решении проблемы и выработать целесообразную линию поведения. В ходе проблемных ситуаций и обсуждения возможных подходов к их решению студенты учатся (тренируются, репетируют) применять ранее усвоенные знания и приобре-

[1] Под моделью мы понимаем такую мысленно представляемую или материально реализованную систему, «которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [3. С. 19].

тенные навыки и умения и овладевают способами творческой деятельности. Проблемные ситуации создают для студента «расширяющуюся действительность», в которой он действует, познает и общается, тем самым осваивая не только ближайшую микросреду, но и всю систему социальных и профессиональных отношений.

Иностранный язык как учебный предмет вписывается в контекст вариативного образования, которое рассматривается как «свойство, способность системы образования предоставлять учащимся достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, спектр возможностей (осмысленного и адекватного запросам учащихся) выбора такой траектории» [4. С. 31]. Цель вариативного образования — расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности. Особенностью вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности людей, которая обеспечивала бы принятие личностью решений в различного рода жизненных ситуациях, в т.ч. в ситуациях неожиданности и неопределенности поликультурного социума.

Такие ситуации требуют аккумуляции всех свойств, качеств, характеристик, включаемых нами в понимание поликультурной личности (толерантность, бесконфликтность, эмпатия, многокультурная идентичность, умения и навыки творческого мышления, опыт позитивного взаимодействия с разными народами, мобильность, умения адаптироваться и др.). В контексте языкового образования студент неизбежно «погружается» в такие вариативные условия.[2]

Проблемные профессиональные задачи

Вариативность ситуаций иноязычного общения значительно увеличивается при использовании ролевой и деловой игры (А.А. Вербицкий, В.Я. Платов, Н.И. Торунова и др.).

Вторичная социализация есть «приобретение специфического ролевого знания, когда роли прямо или косвенно связаны с распределением труда» [5. С. 21]. Иными словами, процесс социализации — это процесс овладения новыми ролями. Чем их больше, тем успешнее данный процесс.

Предмет «Иностранный язык» предоставляет огромные возможности в данном процессе: студенты «примеряют» на себя большое количество профессионально статусных ролей. Происходит «вживание» в социальные роли («проживание» их) и осмысление их значимости.

Нами разработаны *проблемные профессиональные задачи* (ППЗ), которые применительно к рассматриваемой проблематике имеют несомненную ценность, будучи направленными на интеграцию всех умений поликультурной личности для проигрывания профессиональной ситуации, которая содержит проблему.

В содержательном аспекте проблемная профессиональная задача имеет двойную соотнесенность. С одной стороны, она «включается» в текущее содержание обучения английскому языку, предусмотренное учебной программой для данного («здесь и сейчас») фрагмента образовательного процесса. Соответственно, должна быть установлена прозрачная связь между содержанием задачи и тем языковым, речевым, культурологическим и иным материалом, который нормативно (согласно программе) предусмотрен для усвоения в рамках дисциплины «Английский язык». С другой стороны, содержание ППЗ должно быть связано с содержанием общепрофессиональных дисциплин, с которыми предмет «Иностранный язык» вступает в интегративное, межпредметное взаимодействие. К таковым мы отнесли дисциплины: «Сервисная деятельность» и «Профессиональная этика и этикет».

Аргументы профессионализации

Исходя из сказанного, а также учитывая необходимость наличия у студентов определенного языкового и речевого опыта в области иноязычного общения, мы установили, что ППЗ должны быть включены в контекст тем: «*Receptionist and his (her) Work*», «*Hotel's Professions*», «*Hotel*», «*Tourism*», «*Internet in Tourism*», «*Travelling by Air*», «*Travelling by Train*». Выбор этих тем основан на следующей аргументации.

1. Первый аргумент касается того, что профессиональная направленность данных тематически организованных сфер иноязычного общения является абсолютной. Соответствующее заключение мы делаем, исходя из анализа квалификационных характеристик выпускника вуза — специалиста по сервису и туризму.

Так, в ходе изучения тем «*Receptionist and his (her) Work*», «*Hotel's Professions*», «*Hotel*» студенты могут:

- овладеть методами удовлетворения социальных и культурных потребностей индивида, семьи и общества;
- ознакомиться с законодательством в сфере социально-культурного сервиса и туризма, правовыми нормами, регулирующими отношения между личностью и семьей, обществом, окружающей средой;
- овладеть знаниями эстетических и правовых норм, регулирующих отношения человека к человеку, человека к обществу и общества к человеку;
- повысить эффективность речевой коммуникации в сфере социально-культурного сервиса и туризма;
- полноценно оперировать методами сбора, хранения и обработки данных при подготовке решений в социально-культурном сервисе и туризме.

При изучении тем «*Tourism*», «*Internet in Tourism*», «*Travelling by Air*», «*Travelling by Train*» студенты:

- приобретают знания по созданию условий для формирования рынка услуг социально-культурного сервиса и туризма;

[2] Упомянем, к слову, что в методической науке функционируют такие понятия, как «вариабельная ситуация» (наряду со стандартной ситуацией), «варьирующе ситуативный» этап формирования навыка.

- инициируются к участию в организации, планировании и совершенствовании деятельности служб социально-культурного сервиса и туризма и к разработке мероприятий по повышению эффективности их деятельности;
- учатся принимать управленческие решения в рамках компетенции и осуществлять связь с общественностью;
- привлекаются к обеспечению комплексного обслуживания потребителей услуг социально-культурного сервиса и туризма;
- приобретают знания и навыки по разработке и внедрению инновационных технологий (Интернет) в социально-культурный сервис и туризм;
- знакомятся с методами принятия решений в экстремальных ситуациях, обеспечении безопасности жизнедеятельности.

2. Второй аргумент относится к сфере межпредметной интеграции при организации профессионально ориентированного иноязычного общения в рамках заявленных тем.

Как мы определили, предметы «Сервисная деятельность» и «Профессиональная этика и этикет» в их взаимодействии с предложенной выше тематикой демонстрируют единство структурных элементов содержания обучения. При определении соответствующих интегративных возможностей мы руководствовались алгоритмом интеграции содержания учебных дисциплин, предложенным Е.Г. Таревой и В.А. Шерстеникиной [6]. Установлено, что «обобщенное ядро содержания»[3] [6. С. 7], которое функционирует в процессе иноязычного общения в рамках очерченной тематики, включает следующие компоненты:

- сервисную деятельность как форму удовлетворения потребностей человека;
- виды сервисной деятельности;
- взаимоотношения специалиста по сервису и туризму и клиента в процессе осуществления сервисной деятельности;
- разновидность услуг и их характеристику;
- теорию и практику сервиса с учетом национальных, региональных, этнических, демографических и природно-климатических особенностей обслуживания;
- индивидуальное обслуживание как самостоятельный вид профессиональной деятельности;
- нормативные образцы личности профессионала;
- этику сферы предпринимательства;
- управленческую этику;
- этику партнерских отношений в сфере социально-культурного сервиса и туризма;
- этику специалиста социально-культурного сервиса и туризма.

3. Третий аргумент, подтверждающий необходимость выделения указанных тем для организации работы по формированию поликультурной личности, относится к сфере потенциально возможной проблематизации как содержания, так и методов и приемов, необходимых для решения ППЗ.

Исходя из этого, мы утверждаем, что обозначенные темы, моделирующие (репрезентирующие) реальную профессиональную действительность, обладают значительными потенциальными возможностями для «включения» в их контекст профессионально значимых и востребованных актуальных и перспективных проблем.

Проблемные ситуации по темам

Темы: ***«Receptionist and his (her) Work»***, ***«Hotel»***, ***«Hotel's Professions»*** можно спрогнозировать следующие проблемные ситуации:

Client is not pleased with restaurant's work because it offers only pork. The client is from Mussulman country. What does Receptionist need to do?

Because of mistake reserved room was given to another client (One of them is an European and another one is an Afro-American. The person from the USA thinks that he did not get the room because of his skin's colour). How to solve this problem?

Содержательная специфика тем ***«Tourism»***, ***«Internet in Tourism»*** обусловливает возможность возникновения следующих проблемных ситуаций:

You are the headmaster of the touring company. In recent time you will have to inculcate marketing in your company. Open schematically the conceptions of marketing in different counties.

Give the rating of conjuncture of the regional market (the region you live in) and try to develop the touring product of your company (hotel, restaurant, etc.)

Сферы общения ***«Travelling by Air»*** **и** ***«Travelling by Train»*** по своей схожей содержательной направленности провоцируют возникновение таких, например, профессионально значимых проблем:

In the airport arrived tourists were not met (foreign country). Tourists are overexciting. What actions are undertaken by the head of the touring group?

Приведенные проблемные профессиональные иноязычные задачи призваны продемонстрировать, в какой последовательности, какими средствами и каким образом студент инициируется к активной быстрой и точной поисковой деятельности, к анализу, синтезу информации, к поиску рациональных приемов, методов решения проблемы, к сосредоточению для этого всех своих умственных и физических сил и возможностей.

Группы поисково-игровых ППЗ

описание ситуации + задание + условия реализации деловой игры

Поисково-игровая ППЗ, группа В

Описание ситуации: *Most large hotels provide a concierge who answers questions, solves problems, and performs the services of private secretary for the hotel's guests. Positioned the front lobby area or on a luxury floor,*

[3] Обобщенные знания, навыки и умения.

this individual may furnish information about a city's restaurants, theatres, and tourist attractions, book restaurant reservations, or obtain theatre tickets for guests. The ever-resourceful concierge may service guests by hailing taxies and limousines or arranging for the purchase and delivery of flowers, candy, or other gifts.

Задание: *Demonstrate like a business game the functional responsibilities of concierge in real situations of interaction with clients.*

Условия реализации деловой игры:

Участники:

игроки — не менее 2 человек (Concierge, Guest/Guests);

арбитр — преподаватель;

судьи — 2-3 студента.

Критерии оценки результатов игры:

соответствие стиля поведения нормам профессиональной этики специалистов социально-культурного сервиса и туризма;

соответствие принятого решения нормативным актам;

время, затраченное на принятие решения;

точность принятия решения;

полноценность участия всех игроков;

корректность качественной стороны иноязычного речевого поведения;

объем высказываний участников игры;

аргументированность позиции игроков при обсуждении хода и результатов игры.

Поисково-игровая ППЗ, группа А

Описание ситуации: (*foreign country*) You have missed the train. Ask the sentry what is necessary to do in this situation. Get an idea in the reference bureau when is the nearest train to your destination point. Buy ticket in the box-office. Get an idea from which platform your train starts. Ask the carrier to get your luggage to the carrier. Ask him how much do you debt him.

Условия реализации деловой игры

Участники:

игроки — 5 человек (путешественник, дежурный по станции, работник справочного бюро, кассир, носильщик);

арбитр — преподаватель;

судьи — 2—3 студента.

Критерии оценки результатов игры:

соответствие стиля поведения нормам профессиональной этики специалистов социально-культурного сервиса и туризма;

соответствие принятого решения нормативным требованиям;

время, затраченное на принятие решения;

точность принятия решения;

полноценность участия всех игроков;

корректность качественной стороны иноязычного речевого поведения;

объем высказываний участников игры;

аргументированность позиции игроков при обсуждении хода и результатов игры.

Принятие решения студентами при выполнении задания, содержащегося в ППЗ, облегчается предъявляемыми праксеологическими рекомендациями — регуляторами деятельности студентов.

Праксеологические рекомендации для поисково-игровых ППЗ[4]

Группа А

- Стремитесь к оперативности поиска искомой информации (задайте временной режим для поиска, не отступайте от него, анализируйте временные потери).
- Определите, какое количество времени вам требуется для поиска главного в источнике информации. Проанализируйте, можно ли сократить это время, аргументируйте свое решение.
- Проанализируйте правильность дифференциации главного и второстепенного в источнике информации, помогает ли главное ответить на поставленный в задании вопрос.
- Выберите из вариантов удобный для вас способ фиксации и хранения искомой информации:
  - ✓ ксерокопирование фрагмента текста + выделение маркером главного;
  - ✓ краткий рукописный конспект прочитанного + + выделение главного;
  - ✓ составление схемы (таблицы, рисунка, графика и др.) по итогам анализа прочитанного;
  - ✓ ваш вариант.
- Не ограничивайтесь источниками информации, приводимыми в пособии. Используйте собственные информационные ресурсы (Интернет, справочники, энциклопедии и др.).
- Создайте свой банк информации путем:
  - ✓ составления списка дополнительных источников;
  - ✓ составления картотеки;
  - ✓ ваш вариант.
- Оцените результат своих поисков:
  - ✓ вы экономно и правильно осуществили поиск информации и ее фиксацию;
  - ✓ вы правильно нашли информацию, но потратили много времени;
  - ✓ вы потратили много времени и сил на поиск информации и не удовлетворены результатами своего труда;
  - ✓ ваш вариант.

Группа В

- Тщательно проанализируйте заданную ситуацию, задание и условия реализации деловой игры.
- Примените в ходе подготовки к деловой игре рекомендации группы А.

[4] Безусловно, данных рекомендаций для рационализации процесса не достаточно. Однако их наличие стимулирует самих студентов к формулированию для себя (и в случае необходимости для других) дополнительных личностных рекомендаций по оптимальному выполнению деятельности. Сказанное касается и других наборов рекомендаций.

- Тщательно спланируйте ход решения задачи, определяя функции и задачи каждого из участников игры, устанавливая время, необходимое на их выполнение.
- Следите за исполнением заданного плана подготовки к деловой игре, в случае необходимости вносите коррективы.
- Анализируйте работу каждого с точки зрения быстроты реакции, оперативности деятельности, активности, инициативности, определите методы стимулирования (поощрения и наказания) участников группы.
- Оценивайте качество и полноту информации, найденной вами и каждым из участников для реализации деловой игры, в случае необходимости вносите коррективы, дополнения. Принимайте коллективные решения.
- В случае затруднений обращайтесь за помощью к:
  - ✓ преподавателю английского языка;
  - ✓ преподавателю (преподавателям) других дисциплин;
  - ✓ профессионалам;
  - ✓ консультантам;
  - ✓ носителю языка и др.

Применительно к рассматриваемой нами проблематике, отметим в **заключение**, такой тип задач имеет несомненную ценность. Они направлены на интеграцию всех умений поликультурной личности для проигрывания профессиональной ситуации, которая содержит проблему. При этом применительно к формированию поликультурной личности будущего специалиста необходимо четко специфицировать содержание этих задач, предусмотрев в обязательном порядке контрольно-оценочные действия студентов, демонстрирующие сформированность точности и быстроты принятия решений.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. — М.: АРКТИ, 2003. — 192 с.

2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Едиториал УРСС, 2003. — 216 с.

3. Штофф В.А. Моделирование в философии. — М.-Л.: Наука, 1966. — 150 с.

4. Педагогический энциклопедический словарь. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.

5. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. — М.: РГГУ, 2000. — 382 с.

6. Тарева Е.Г., Шерстеникина В.А. Концепция интеграции учебных дисциплин в ИГЛУ. — Иркутск: ИГЛУ, 2002. — 12 с.

НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ

С.С. ЧАБАНОВА,
старший преподаватель
кафедры социальной работы
Сыктывкарский государственный университет
E-mail: chabanovass@rambler.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ АВТОРИТЕТА УЧИТЕЛЯ

ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX века — XX век

Представлен анализ социокультурных детерминант авторитета учителя в отечественном образовании. Показана взаимосвязь между профессиональной подготовкой, социальным статусом учителя, его личностными особенностями, характером взаимодействия с учащимися и процессом становления авторитета педагога.

Ключевые слова: *авторитет учителя, социокультурные детерминанты, отечественное образование, социальный статус учителя.*

Исследование социокультурных детерминант авторитета учителя основывалось на анализе государственной политики в области образования, правового статуса учителя, его материального положения, места в ранговой структуре общества, а также его социально желаемого образа в культурно-педагогической традиции в рамках трех периодов:

дореволюционный — вторая половина XIX в.— 1917 г.;

советский — 1917—1990 гг.;

постсоветский — 1990г.—начало XXI в.

Дореволюционный период

Изучение нормативно-правовых документов, определяющих правовой и социальный статус учителя, показало, что появление учительства как особого социального слоя, живущего за счет оплаты своего специализированного, профессионального труда по обучению детей связано с принятием 5 июля 1786 г. «Устава народным училищам в Российской империи» [7]. В нем впервые упомянуто о материальном обеспечении труда учителей, установлен их должностной оклад. Примечательно, что до этого Устава ни в одном государственном документе не освещались подробно требования, предъявляемые к учителю.

Тем не менее, несмотря на подтверждение факта появления такой профессиональной группы, как учительство, Устав не определял точного служебного статуса учителей народных училищ, ограничившись лишь указанием на то, что они «считаются на действительной службе Его императорского величества и могут ожидать тех воздаяний, которые рачительною службой в других званиях приобретаются» [7]. Кроме того, реализовать на практике данный Устав было достаточно сложно в связи с тем, что учителя народных училищ набирались из лиц духовного звания, мещан и других податных сословий империи, а государственная служба со всеми привилегиями и стимулированием считалась привилегией лишь дворянства.

В начале XIX в. под влиянием социально-экономического развития страны был проведен ряд реформ в области народного образования. В 1803 г. были опубликованы «Предварительные правила народного просвещения», в которых намечались основные положения организации системы народного образования в России, в ноябре 1804 г. — «Устав университетов Российской империи» и «Устав учебных заведений, подведомых университетам». В соответствии с ними была оформлена *новая школьная система*. Учителя и начальники учебных заведений после школьной реформы начала XIX в. стали числиться на государственной службе, носить мундиры и получать соответствующие чины и денежное довольствие в соответствии с «Табелью о рангах». В качестве государственных чиновников школьные учителя представлялись также к правительственным наградам. Штатные учителя средних учебных заведений по выслуге двадцатилетнего стажа получали право на выплату государственных пенсий. Однако

как государственный служащий учитель подпадал и под целый ряд ограничений, не касавшихся других граждан, в частности к нему предъявлялись довольно строгие требования идеологического характера.

В худшем положении находились учителя начального звена. На основании «Устава гимназий и училищ уездных и приходских» от 8 декабря 1828 г. приходские училища содержались за счет городских и сельских обществ, а в помещичьих имениях — за счет добровольных приношений помещика [5]; государственных средств на их содержание не отпускалось. Требования к образовательному уровню учителей в этих заведениях были крайне низкими. На учительские должности нередко назначались люди случайные, не отличавшиеся особой нравственностью, без необходимого минимума общих и педагогических знаний. При таких условиях не могло быть и речи о прочном положении народных учителей, о полной их обеспеченности и о серьезном общественном влиянии народной школы. Нестабильность и скудность материального обеспечения учителей начальных школ приводили к тому, что многие школы закрывались, т.к. учителя переходили на более выгодную службу [8]. *В итоге в дореформенной России народной школы по сути дела не существовало*.

Сложившееся положение способствовало развитию в конце 1850—начале 1860-х гг. **общественно-педагогического движения**. В эти годы к педагогической теории и деятельности обратилось немало выдающихся людей — Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др. Передовая общественность выступала за преобразование школы, ее демократизацию и освобождение от полицейской опеки, развитие просвещения. В этот период появились многочисленные проекты школьных реформ, возникли педагогические общества и организации, получили широкое распространение воскресные школы. Главное внимание общества в это время было привлечено к народной школе.

На фоне поднявшегося освободительного движения в стране после отмены крепостного права были проведены реформы и в области просвещения. В частности, в 1864 г. был опубликован «Устав гимназий и прогимназий», который предоставлял учителям достаточно широкую свободу в преподавании. Каждый учитель мог ежегодно представлять на рассмотрение педагогического совета свою программу, соответствующую его деловому опыту и знаниям.

Импульс развития получило и начальное образование. Реформа начального образования предусматривала создание нескольких типов начальной школы и соответственно подготовку народных учителей разной квалификации. «Положение о начальных народных училищах» 1864 г. предоставляло право открытия народных училищ не только правительственным учреждениям, но и общественным организациям и частным лицам: это привлекло в школу 1860-х гг. немало серьезных, талантливых педагогов, способствующих повышению авторитета учителя в общественном сознании.

Однако с назначением на должность министра народного просвещения графа Д.А. Толстого и вступлением в силу Устава 1871 г. произошло сковывание деятельности педагогов массой инструктивных («циркулярных») материалов, последствием чего явилось омертвление учебной жизни и уничтожение ее самостоятельности. Педагог в большинстве случаев становился чиновником, безынициативным к педагогическому делу, педагогические советы превратились в канцелярии.

Статус и положение учителя начального народного училища имели достаточно неопределенный характер. Правовое и социальное положение сельского учителя соответствовало положению человека податного сословия, получившего некоторые преимущества путем учения. Народный учитель считался по должности чиновником 14 класса, но получить действительный чин он мог только после 12 лет службы. Сельский учитель не являлся ни чиновником, ни представителем какого-либо чина (класса); преимущества его состояли в отрывочных правах, регламентированных разными законоположениями. Кроме того, в соответствии с «Положением о начальных народных училищах» 1874 г. учитель должен был, не рассуждая, исполнять предписания и волю начальства, охватывающую не только общественно-хозяйственную, учебно-педагогическую часть школы, но и частную жизнь учителя, его личные отношения [6]. Судьба учителя зависела от многих инстанций, нередко находящихся во взаимных претензиях друг к другу. Эти обстоятельства создавали немалую путаницу и неустойчивость, которыми характеризовалось развитие школьного дела.

Материальное обеспечение народных учителей и размеры получаемого ими жалования были чрезвычайно разнообразными. В лучшем положении находились учителя образцовых одноклассных и двухклассных училищ министерства народного просвещения. В целом по стране в конце XIX в. среднее вознаграждение учителей составляло 252—270 руб. Причем, по данным П. Солонина, и это скудное содержание часто выплачивалось учителям с задержкой на 3—6 месяцев [9]. Особенно необходимым увеличение окладов народных учителей стало в конце XIX в. Как отмечал, например, А.М. Тютрюмов, оклад большинства учителей не мог обеспечить даже насущного пропитания семьи сельского учителя. Бедствующие учителя брались за любой труд, чтобы прокормить семью, что вредно сказывалось не только на здоровье самих учителей, но и на состоянии школьного дела [10]. В итоге ситуация привела к тому, что многие учителя оставляли службу при первой же возможности перехода на другую должность, менее тяжелую и более сносную в материальном отношении.

Что касается среднего государственного образования, то после принятия Устава 1864 г. положение учителей средних школ значительно изменилось. Преподаватели гимназий были разделены на разряды по предметам обучения. На первом месте стояли учителя основных общеобразовательных предметов (русский язык, математика, физика, естествознание, история и древние языки), которые обязательно должны были иметь высшее образование. К учителям «низшей гра-

дации» относились преподаватели рисования, черчения, музыки и т.п., которые стояли на одной ступени с обслуживающим персоналом. Оплата учителей средней школы была детально дифференцирована, при этом в столичных школах оклады были выше, чем в школах губернских. Учителя по материальному положению приближались к среднему чиновничеству, оплата их повышалась по мере выслуги лет.

Таким образом, положение учителей среднего звена в дореволюционной России было значительно лучше по сравнению с их коллегами в начальной школе, что также выражалось в их правовом статусе в обществе. С момента своего возникновения и до начала XX в. учебные заведения среднего звена считались элитными, поэтому работа в гимназии приносила учителю определенное моральное и материальное удовлетворение.

В целом в начале XX в. законодательство Российской империи содержало весьма обширный нормативный материал, определявший *правовой статус учителя*. Его характерными чертами были:

- наличие сословных ограничений при поступлении на государственную службу;
- получение образования и повышение в связи с этим образовательного ценза, который предоставлял возможность получить другое, более высокое звание учителя;
- приобретение прав и привилегий, определенных для каждого учительского звания и классного чина;
- наличие комплекса прав и преимуществ, определенных законом для учителей.

Законодательство о правовом статусе учителей начала XX в. стало более гибким в отношении возможного изменения статусной учительской категории.

Учительские общества

Значительное влияние на повышение социальной значимости профессии учителя во второй половине XIX—начале XX в. оказало общественно-педагогическое движение. По мере развития народного образования и формирования учительской интеллигенции прогрессивная часть учительства организовывала собственные съезды, собрания, курсы, профессиональные объединения, которые выступали серьезным фактором не только культурного и профессионального роста учительства, но и упорядочения школьного дела. Наиболее яркой страницей в летописи общественно-педагогического движения учительства явились события, произошедшие под воздействием революции 1905—1907 гг.: возник ряд учительских обществ общероссийского масштаба, в т.ч. Всероссийский союз учителей и деятелей народного образования, Союз учителей и деятелей средней школы и Академический союз.

Советский период

В советские годы, как показало изучение социального статуса учителя и государственной политики, роли учителя придавалось особое значение. ***Учитель рассматривался как проводник политики государства.*** Соответственно Народный комиссариат просвещения и Государственная комиссия по просвещению считали важнейшими задачами повышение статуса учительства, улучшение положения народных учителей (прежде всего, учителей начальных школ).

О.В. Золотарев, изучавший материальное положение советской педагогической интеллигенции в 1920—1930-е гг. выделяет два направления в политике государства по улучшению уровня жизни учительства: повышение зарплаты и предоставление льгот (обеспечение жильем, продуктами питания и др.) [3]. В связи с этим автор определяет *три этапа*, *процесса изменения материального положения советского учительства*:

1918—1920 гг., когда учителя находились в крайне бедственном положении (попытки поднять жизненный уровень педагогов осуществлялись главным образом за счет предоставления льгот, поскольку денежных средств у государства не было);

1920-е гг., когда предпринимались неоднократные попытки повышения уровня зарплаты учительства (подобные мероприятия, однако, осложнялись отсутствием достаточного количества финансовых средств);

конец 1920—1930-е гг., когда постепенно происходило как повышение размера оплаты учительского труда, так и предоставление льгот.

Сколь бы ни было тяжелым материальное положение учителя, он в общественном сознании виделся человеком, имеющим несравненно больший запас знаний и передающий эти знания другим, что обусловливало его социальную значимость. Учителя рассматривали как мощный фактор изменения идеологической картины мира у малограмотного населения. В соответствии с этими ожиданиями, считалось, что прежде всего учитель должен уметь осуществлять организационно-массовую работу, формировать в своей профессиональной деятельности установку на коллективизм. Кроме того, в идеологии советского государства первых лет его существования учитель должен был быть подвижником, от него требовали полной самоотдачи в профессиональной и общественной деятельности в ситуации отсутствия материальных стимулов.

Общественный статус учителя значительно возрос в период Отечественной войны и под целенаправленным идеологическим воздействием органов государственной власти достиг своего пика к концу 1960—началу 1970-х гг. Этот период характеризовался ростом профессионального самосознания, активизацией творческой деятельности учителей.

В послевоенный период (1945—1980-е гг.) учительству государством был поставлен комплекс задач: организация и всестороннее совершенствование системы профессиональной подготовки учителей и идейно-политического воспитания педагогов; повышение квалификации педагогов; проявление заботы о педагогическом мастерстве; совершенствование системы комплектования кадрами учреждений школьного образования; создание условий для наилучшего

использования знаний и опыта работников образования; улучшение жилищных и культурно-бытовых условий учителей.

Для демонстрации **признания общественной значимости труда учителя** со стороны КПСС и Советского правительства использовались всевозможные поощрения лучших учителей: награждение орденами и медалями, Ленинскими юбилейными почетными грамотами, знаком «Отличник народного просвещения», присвоение почетного звания «Заслуженный учитель школы» и др. В 1964 г. был установлен День учителя, дополнительно стали оплачиваться классное руководство, проверка ученических тетрадей, заведование учебными кабинетами, проведение внеклассных кружковых занятий. Учителя, имеющие почетное звание «Заслуженный учитель школы» и ученые степени стали получать повышенную зарплату. Более того, учителям стал предоставляться ежегодный оплачиваемый отпуск значительно большей продолжительности, чем работникам другой квалификации (48 рабочих дней), были установлены особые, льготные условия пенсионного обеспечения. Педагоги сельских школ обеспечивались благоустроенным жильем, топливом и продуктами питания, сенокосными угодьями, кормами для скота в личном пользовании. Жилищно-бытовые проблемы учителей были поставлены на контроль областных отделов народного образования, обкома профсоюзов работников просвещения и высшей школы [11]. Таким образом, в советский период наблюдалось серьезное улучшение условий жизни учителей, особенно в сельской местности.

Тем не менее к концу 1980-х гг. престиж профессии учителя значительно понизился. В частности, исследование, проведенное в конце 1988—начале 1989 г. [2], показало, что почти треть учащихся (32,8 %) и половина родителей (51,0 %) считают престиж профессии учителя «низким» и «очень низким». Почти 40 % учителей со стажем были готовы поменять свою профессию, если бы была такая возможность, а более чем две трети учительского состава не считали свою профессию «самой нужной» и «уважаемой».

Примечательно, что на первое место среди причин, вызывающих отрицательное отношение к профессии учителя, почти половина учащихся (47,2%) поставила «отсутствие человеческих контактов между учителем и учащимися». Кроме того, в комплексе причин негативного отношения к учительской профессии, наиболее популярными среди детей и их родителей, а также самих учителей, назывались такие, как неудовлетворительная материально-техническая база школы, низкая заработная плата учителей, диктат руководства народным образованием.

Таким образом, уже в конце 1980-х гг. встал серьезный вопрос *о несоответствии состояния народного образования уровню общественных потребностей*.

Постсоветский период

После распада СССР в России были провозглашены принципы демократизации и гуманизации образования, его вариативности. Образование было охвачено энтузиазмом обновления, педагогического творчества.

Однако период реформирования школы совпал с экономическим кризисом. Значительно упал уровень материального обеспечения педагогов и надежности системы социальной защиты работников образования (возможность получения жилплощади; наличие льгот по оплате коммунальных услуг на селе; отпуск продуктов; предоставление топлива и др.). Задержка зарплаты, ее низкий уровень «вытолкнули» учителя в другие сферы для зарабатывания средств, вызвали вторичную занятость среди учительства. Постоянное наличие некоторого числа педагогических вакансий обусловило низкий порог требований к вновь принимаемым, формируя соответствующую среду профессиональной деятельности, вызывая негативные изменения в социальном самочувствии педагогов, неудовлетворенность профессией, существенное снижение общественного статуса учителя.

Исследования С.И. Железняковой показывают, что материальное положение и социальная защищенность учителей в 1998—1999 гг. характеризовались как крайне негативные, что определило социальное положение учителей как социально ущемленной группы [1]. Изучение работы Л.А. Кривцовой о материальном и общественном положении работников образования в 1990-е—начале 2000-х гг. позволяет утверждать, что неудовлетворительная социальная защита работников образования и проблемы финансового характера привели к росту социальной напряженности в школьных коллективах [4]. *Анализ социального положения учителей* в 1990-е гг. показал, что, *во-первых*, учительство как профессиональный вид деятельности было вытеснено в нишу низкооплачиваемой профессии, *во-вторых*, среди учителей проявлялась социально-психологическая тенденция в самоопределении себя как малообеспеченной социально-профессиональной группы.

В то же время в 2000-х гг. начался процесс, связанный с деятельностью государства по выработке мероприятий, направленных на стабилизацию материального положения учителя, укрепление его общественного статуса. Для поднятия престижа учительской профессии, выявления и поддержки талантливых, творчески работающих учителей стали проводиться конкурсы педагогических достижений. Были приняты Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. и Национальная доктрина образования в Российской Федерации; разработан национальный проект «Образование», включающий такие направления по повышению социального статуса и престижа учительской профессии, как «Поддержка и развитие лучших образцов отечественного образования», «Внедрение современных образовательных технологий» и «Повышение уровня воспитательной работы в школах».

В целях реализации этих направлений приняты постановления правительства РФ о выплате денежного поощрения лучшим учителям, а также о вознаграждении педагогических работников государственных об-

разовательных учреждений субъектов РФ и муниципальных образовательных учреждений за выполнение функций классного руководителя.

В начале 2010 г. президент РФ Д.А. Медведев выступил с обращением о необходимости модернизации школьного образования, которая будет проводиться в рамках Национальной образовательной стратегии — инициативы «Наша новая школа». В соответствии с указом президента РФ, 2010 г. был объявлен Годом учителя. Соответственно в последнее время на государственном уровне идет разработка специальных программ, включающих социокультурные, масс-медийные и политические меры поддержки процессов повышения авторитета учителя, а также механизмов создания жизненных перспектив для учителей.

Заключение

Проведенное исследование показывает, что социокультурными детерминатами авторитета учителя выступают не только система государственной политики в отношении развития образования и подготовки учителей, но и особенности правового статуса учительства, уровень его материального обеспечения, социальной защищенности, активизация средств массовой информации по повышению социальной значимости, престижа профессии учителя, уровень развития общественно-педагогического движения, профессионального самосознании учителей, соответствие учителя социально желаемому образу. В связи с этим очевидно, что для решения проблемы повышения авторитета учителя необходимо учитывать всю совокупность его детерминант и соответственно определять направления государственной образовательной политики.

Литература

1. Железнякова С.И. О социокультурных ориентациях учителей // Социологические исследования. — 2001. — № 4. — С. 99—102.

2. Зиятдинова Ф.Г. Социальное положение учителя // Социологические исследования. — 1990. — № 1. — С. 65—70.

3. Золотарев О.В. Изменение материального положения советской педагогической интеллигенции в 1920—1930 годы // Генезис, становление и деятельность интеллигенции: междисциплинарный подход. — Иваново, 2000.

4. Кривцова Л.А. Подготовка учительских кадров в условиях социально-экономических преобразований второй половины XX—начала XXI вв. (на материалах Южного Урала): Автореф. дис. ... канд. ист. наук. — Астрахань, 2009.

5. ПСЗ РИ 2. — Т. III. — № 2502.

6. ПСЗ РИ 2. — Т. XLVI . — Отделение 2. — № 50098.

7. ПСЗ РИ 1. — Т. XXII. — № 16421.

8. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. — СПб., 1892. — С. 725.

9. Солонин П. Училищеведение. — СПб., 1879. — С. 28.

10. Тютрюмов А.М. Общественное и юридическое положение сельского учителя // Русская школа. — 1892. — № 10. — С. 111.

11. Федеральное агентство по образованию. — Ведомственный архив. — Ф. 2306. — Оп. 76. — Д. 3118. — Л. 7.

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Н.Д. НЕУСТРОЕВ,
д. пед. н., проф.,
заведующий кафедрой педагогики начального обучения
Педагогического института
А.С. САВВИН,
к. пед. н.,
доцент кафедры высшей математики
Института математики и информатики
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Амосова
E-mail: neustroevnd@rambler.ru

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И ПРОБЛЕМЫ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА

Авторы обосновывают идею о том, что каждый региональный вуз, даже включившись в Болонский процесс, создающий общеевропейское образовательное пространство, имеет право на собственную специфику, обусловленную историческим прошлым, традициями, культурой, национально-региональными особенностями.

Ключевые слова: *Болонский процесс, региональные вузы, национальные особенности, образовательная система, стратегия развития, инновации.*

С момента подписания Россией Болонской декларации прошло немало времени. Но все еще преобладает позиция, по которой необходимо «постепенно встраиваться в общеевропейское образовательное пространство, при этом определяя собственную политику»[1].

Уже есть вузы, достаточно продвинувшиеся по «болонскому» пути: экономический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова с концепцией «бакалавр — магистр — кандидат наук», РУДН с новой системой организации учебного процесса с использованием системы кредитов, Томский госуниверситет с многоуровневой подготовкой и др., что свидетельствует о включенности в интеграционные процессы российских регионов.

Между тем каждый региональный контекст имеет определенную специфику, обусловленную историческим прошлым, традициями, культурой. В регионах по-разному формировались кадры образования и науки, складывались и разрабатывались культурная, образовательная и научная парадигмы. В этой связи, с одной стороны, установление некой «общеевропейской образовательной идентичности» потребует от региональных вузов пересмотра собственных образовательных концепций, хотя, с другой стороны, сможет обогатить и европейскую сферу образования.

Речь, естественно, не идет об унификации, т.е. говорить можно лишь о построении моделей образовательных систем, понятных всему европейскому сообществу. Каждый вуз, в т.ч. региональный, вправе сохранить определенные особенности в системе интеграции в европейское образовательное пространство.[2]

Качество образования и конкурентоспособность вуза — важнейшие составляющие Болонского процесса, предполагающего три уровня их обеспечения: вуз, страна, Европа в целом.

В последние годы появилось много публикаций, посвященных проблеме качества российского ВПО, в которых представлен широкий спектр мнений и оценок, в т.ч. полярных. Так, для большинства региональных вузов формирование системы обеспечения международного качества следует начать с международного партнерства по определенным специальностям, в частности с оценки программ, проведения их внешней экспертизы. Такое партнерство позволит поднять качество образования всего вуза, а все формальные механизмы обеспечения качества и связанные с ними процедуры аккредитации и внешней отчетности должны работать на результат образования.

В 2001 г. Европейская ассоциация университетов разработала документ «Контроль качества в высшем образовании», где

[1] «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. — М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. — С. 350, 10

[2] Например, одно из основных положений Болонского процесса — студенческая мобильность. Но в условиях очевидной непривлекательности региональных вузов для студентов из Западной Европы мобильность может приобрести односторонний характер. Поэтому для регионов первоочередной задачей становится установление партнерских отношений местных вузов с русскоязычными студентами, живущими в странах — участницах Болонского процесса (прежде всего в бывших республиках СССР, а также в странах со значительным уровнем эмиграции из России, например, с Германией) [2].

приведен ряд положений единой платформы оценки качества. Что касается региональных вузов, то для них особенно важны: прозрачность, открытость всех процедур, приоритетность самооценки и самообследования. Переход в европейское измерение потребует от них постоянного самосовершенствования, а не только подготовки к аккредитации раз в 4—5 лет.

Европейский контроль качества позволит более объективно оценивать уровень образования, т.к. будет носить рекомендательный характер. Кроме того, вуз вправе сам выбирать, к какому агентству ему обращаться, чтобы приобрести не только определенный авторитет в образовательной сфере, но и, как следствие, обеспечить приток в свои стены студентов для обучения.

Важная проблема для регионов — сужение рынка труда, переориентация, перепрофилирование ряда производств, а в некоторых случаях — исчезновение одних отраслей и появление других. В такой ситуации действительно предпочтительнее готовить бакалавров, нежели специалистов, которые могут быть не востребованы рынком труда.

Длительность обучения в бакалавриате в основном должна составлять 4 года, т.к. профильное обучение в средней школе в регионах недостаточно распространено [6. С. 58—59]. По некоторым специальностям целесообразно использовать модель 4 (бакалавр) + 1 (специалист), хотя она и не способствует интеграции России в Европу.

Однако во многих региональных вузах такая модель позволит решить проблему дальнейшего трудоустройства кадров. Трудно ожидать, что заметное число российских выпускников из регионов будут претендовать на работу в Европе.

Например, Институт языка и культуры народов Севера ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова» избрал модель специалитета, считая ее для себя наиболее целесообразной с учетом национально-региональных особенностей региона. Однако по большинству специальностей для северного региона остается предпочтительной все-таки система обучения именно по бакалавриату.

В регионах для достижения требуемого Болонской декларацией уровня вузы избрали такие способы, как создание университетских комплексов, ассоциаций, учебно-методических объединений по отраслям знаний.

Очевидно, одна из возможностей выживания небольших вузов — интеграция в региональные университетские комплексы, которым более естественно и проще интегрироваться в европейское образовательное пространство. Для региональных вузов в условиях кризиса образовательных систем решение многих проблем (таких, как переход на многоуровневую систему образования, достижение качества обучения, обеспечение академической мобильности студентов и т.д.) возможно и по пути ***объединения усилий учебных заведений ВПО, академических институтов и отраслевых НИИ***.

Так, согласно Программе стратегического развития Северо-Восточного федерального университета, объединяются высшие учебные заведения Республики Саха-Якутия: Якутский государственный технический институт и Государственная педагогическая академия, а также научно-исследовательские организации — Институт экономики, Институт здоровья, Институт экологии Севера и др.

По мнению Ф.К. Кессиди[3], мировому историческому процессу присущи две противоположные, но равноправные тенденции: с одной стороны, всеобщий контакт культур, с другой — этнокультурное самосохранение. В данном контексте заметно возрастает роль региональных вузов как интегрирующего и оптимизирующего фактора вышеназванных тенденций.

Важно отметить, что в региональных условиях реформа образования, в т.ч. связанная с включением в Болонский процесс, ***должна иметь, кроме рыночной, и социальную направленность***. Это особенно актуально в условиях Севера.

Известно, что существующая система ВПО России предусматривает непрерывную подготовку дипломированных специалистов по 530 специальностям со сроком обучения как правило 5 лет и ступенчатую подготовку бакалавр-магистр по 120 направлениям. 84,2% студентов получают образование по программам дипломированных специалистов, 11,7% — бакалавров и 4,1% — магистров. Однако, приведенные данные «скрывают» программы бакалавров, встроенные в подготовку специалистов.

Если же рассчитать их долю на основе числа дипломов бакалавра, выдаваемых выпускникам, то она приближается к 10%. Это позволяет сделать вывод о том, что нашей высшей школой, ее профессорско-преподавательским составом и студенчеством не просто пройден этап апробации программ подготовки бакалавров и магистров, доля которых в числе выпускников вузов уже составляет 25%, а совершен выбор в пользу уровневой системы ВПО.

В этом отношении ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова» как один из ведущих региональных вузов РФ вносит достойный вклад в реализацию двухуровневой системы подготовки бакалавров и магистров по математическому направлению.

Еще с 1992 г. на основе закона «Об образовании» структура ВПО в России стала многоуровневой. Введены три уровня высшего образования: неполное, двухлетнее образование; базовое четырехлетнее — бакалавриат; полное специальное, реализуемое в 5 лет по монопрограмме с присвоением квалификаций; в 6 лет — путем двухступенчатой схемы 4 + 2 с квалификацией магистр, где в качестве первой ступени вступает базовое образование. В связи с этим с 1992 г. была введена система подготовки бакалавров по направлению «Прикладная математика и информатика», а с 1994 г. — по направлению «Математика». За истекшие годы у нас подготовлены:

по направлению «Прикладная математика и информатика»: бакалавров — 208, специалистов — 160, магистров — 17;

по направлению «Математика»: бакалавров — 265, специалистов — 194, магистров — 45.

Положение о магистерской подготовке в системе многоуровневого высшего образования РФ утверждено Госкомвузом России в 1993 г. Согласно данному положению при введении магистерских профессиональных программ основными критериями являются:

более половины общего объема НИР по соответствующему направлению магистратуры должны составлять фундаментальные и поисковые научные исследования;

[3] Кессиди Ф.К. Глобализация и культурная идентичность // Вопросы философии. — 2003. — № 1. — С. 76.

научные руководители студентов-магистрантов должны вести научные исследования по математике магистерских программ.

В вузе должны быть созданы условия для продолжения образования студентов-магистров в аспирантуре. При этом направления магистратуры (более 50%) должны обеспечиваться однопрофильными специальностями аспирантуры.

Магистратура по направлению «Математика» у нас открыта в 1998 г., по направлению «Прикладная математика и информатика» — в 1999 г. Подготовка магистров осуществляется по образовательной программе —«Математическое моделирование». По профилю магистерской подготовки в институте математики и информатики имеются аспирантура и диссертационный совет.

Из числа выпускников магистратуры оставлены на работе в СВФУ — 19, трудоустроены в другие вузы — 12, по различным организациям и предприятиям — 30, продолжили обучение в аспирантуре — 21, а также защищена одна диссертация.

В 2005 г. в ИМИ СВФУ открыт диссертационный совет по защите кандидатских диссертаций по специальности «Дифференциальные уравнения». Имеется аспирантура, что дает возможность в будущем открыть магистратуру по образовательной программе «Дифференциальные уравнения» [1. С. 61—63].

Имея определенный положительный опыт по подготовке бакалавров, специалистов, магистров и кандидатов наук по двухуровневой системе ВПО, Северо-Восточный федеральный университет ведет целенаправленную подготовку к массовому переходу на новый этап модернизации образования в духе Болонского процесса.

В настоящее время СВФУ им. М.К. Аммосова» определяет свои собственные пути развития в специфических условиях Севера. С целью достижения стратегической цели развития университета на период 2010—2019 гг. — признания его к 2020 г. на российском и международном уровнях современным научно-образовательным и культурным центром Северо-Востока России — разработана **Программа развития** СВФУ из следующих приоритетных направлений:

новое качество университета;

экологическая безопасность и технологически эффективное воспроизводство минерально-сырьевой базы, рациональное природопользование;

наукоемкие технологии и производства в условиях Севера, качество жизни на Севере;

сохранение и развитие культуры народов Арктики, аналитическая и кадровая поддержка инновационного социально-экономического развития Северо-Востока России.

СВФУ призван стать инвестиционным и инновационным вузом по уникальным комплексным международным учебным программам североведения.[4]

Во всех сферах жизни СВФУ начаты количественные и качественные преобразования в духе инновационных идей. В образовательной деятельности вводятся новые специальности (если в 2009 г. таковых было 88, то в 2010 г. уже 95). План приема 2011 г. составил 2365 мест за счет федерального бюджета на 95 специальностей и направлений, в т.ч. на бакалавриат по 9 направлениям, на магистратуру по 4 образовательным программам. Запрос на целевой прием по заказам предприятий, учреждений, государственных и муниципальных образований РС (Я), а также Магаданской области и Красноярского края составил 1252 места. Кроме того, утвержден госзаказ республики на 150 мест. Таким образом, всего принято 2515 студентов, что на 6% выше приема прошлого года. Ученым советом университета повышены нижние границы проходных баллов, что позволило повысить качественный состав студентов. Средний балл по отдельным предметам у нас выше, чем в других вузах Дальневосточного региона.

Северо-Восточный федеральный университет — многоотраслевой вуз. В его составе — 7 институтов, 9 факультетов, 134 кафедры, 3 научно-исследовательских института, 9 центров, 3 филиала в Мирном, Нерюнгри, Анадыре. Подготовка кадров осуществляется в университете по 63 специальностям. Число студентов превышает 20 тысяч человек. Среди профессорско-преподавательского состава работают 149 докторов и 632 кандидата наук. В аспирантуре обучаются 365 аспирантов, а также проходят подготовку 19 докторантов [1. С. 64].

Введение широкой бакалаврской программы с последующей специализацией в магистратуре, на производстве или в системе дополнительного профессионального образования призвано больше соответствовать быстро меняющемуся рынку труда. Это позволит создать условия для формирования гибкой структуры квалификаций и образовательных программ, более полно соответствующей меняющимся потребностям Северо-Востока России. Значительную роль в формировании магистерских программ в условиях академических свобод вузов сыграл приказ Минобрнауки России № 62 от 22 марта 2006 г. Этим приказом вузам было предоставлено право самостоятельно формировать междисциплинарные и практико-ориентированные программы, направленные на подготовку высококвалифицированных специалистов.

И все же, несмотря на определенные успехи в деле разработки и освоения вузами федеральных государственных образовательных стандартов, у нас все еще нет единого документа, который бы устанавливал федеральный и национально-региональный компоненты, а также компонент образовательного учреждения.

Модернизация высшего образования, отметим в **заключение**, диктует объективную необходимость формирования у профессорско-преподавательского состава новой педагогической культуры, направленной не только на процесс обучения, но куда в большей мере на его результат. Это долговременная концептуальная и одновременно практико-ориентированная задача. В разработке путей ее решения большая надежда возлагается на вузы, внедряющие инновационные образовательные программы в рамках национального проекта «Образование».

Литература

1. Неустроев Н.Д., Саввин А.С. Национальные традиции российского образования в контексте Болонского процесса. — М.: «Academia», 2009.

2. Реальность этноса. Глобализация и национальные традиции образования в контексте Болонского процесса. — СПб.: Астерион, 2005. — 536 с.

[4] Так, специалист, изучивший все специфические дисциплины, к своей основной специальности получит еще квалификацию бакалавра циркумполярного регионоведения университета Арктики.

Л.Б. АМИНУЛ,
старший преподаватель
кафедры «Прикладная информатика в экономике»
Астраханский государственный технический университет
E-mail: aminul.25@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВТУЗА С ВНЕДРЕНИЕМ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС СИСТЕМЫ ИСПОР

Описаны методические основы обучения студентов инженерного профиля различным учебным дисциплинам с помощью созданной автором автоматизированной обучающей системы ИСПОР.

Ключевые слова: *информационная культура, модель, ИСПОР, компоненты, критерии.*

Проблема формирования информационной культуры студентов технического вуза на основе *информационной среды принятия оптимальных решений* (ИСПОР) обусловлена социокультурной ситуацией, которая характеризуется ускоренным прогрессом науки и техники, проникновением информационных технологий практически во все сферы жизнедеятельности человека. Особая роль в процессе создания и использования информационных технологий принадлежит системе образования и особенно высшей школе как основному источнику квалифицированных высокоинтеллектуальных кадров.

При этом *информационные технологии* (ИТ) выступают как новые интерактивные средства обучения, обладающие множеством дидактических достоинств, позволяющих качественно изменить содержание, формы и методы обучения.[1]

Анализ учебных планов по специальностям инженерных направлений показал, что при изучении различных дисциплин и решении большинства задач инженерного и технического профиля в основном применяется *теория принятия решений* (ТПР). По каждому из направлений нами была проведена детализация в разрезе специальности и проанализирована доля дисциплин, изучающие элементы ТПР в общем объеме осваиваемых дисциплин.

В настоящее время решение инженерных задач предполагает знакомство с математическими дисциплинами, такими как дискретная математика, статистика, математический анализ и др. При этом уделено недостаточное внимание этапам процесса принятия решений, самостоятельной работе студентов, а также уровню изложения материала.

Совместное использование аппарата теории выбора и классического аппарата позволяет расширить постановку задач за счет использования глубокого математического аппарата. Традиционные методы и средства обучения студентов не всегда дают требуемого качества и скорости усвоения новых инженерных знаний.

На сегодняшний день качество образования в технических вузах тесно увязано с созданием *современной материально-технической базы и использованием новых информационных и образовательных технологий*.

Описание математического аппарата для специалистов инженерных направлений достаточно сложно. Поэтому предлагается изучение ТПР свести к аспектам познаваемости отношений между объектами (альтернативами), способам выбора оптимальных альтернатив и экспертиз в задачах выбора, т.е. позволить целостно взглянуть на изучаемый предмет, придать больший акцент проблемам решения управленческих задач, а не их математической формализации для получения решения.

Таким образом, возникает необходимость создания обучающей инструментальной среды, которую можно использовать для двух целей: с одной стороны, изучения математического аппарата теории, поддержки задач принятия решений в реальных ситуациях и проведения научных исследований; с другой стороны, подготовки инженерных кадров с новым типом мышления, соответствующим высоким требованиям *информационной культуры* (ИК). Система должна позволить использование в учебном процессе и будущей профессиональной деятельности инженера математического аппарата теории принятия решений.

Идея создания инструментальной среды поддержки инновационных компьютерных образовательных технологий возникла у передовых педагогов[2] еще в конце 1990-х гг. [1].

Анализ существующих *автоматизированных обучающих систем* (АОС) показал, что в большинстве своем это — человеко-машинные комплексы, призванные повысить эффективность выполнения функций (в основном рутинного характера), мало влияющие на целостный процесс достижения конечной цели формирования квалифицированного специалиста. Основу АОС составляют, как правило, различные средства, позволяющие решать отдельные задачи, но слабо связанные между собой и со всей системой обучения.

Поэтому основой задачей построения автоматизированной ИСПОР является системность охвата информационной поддержки целостного процесса, направленного на конечную цель обучения на всех этапах подготовки, принятия решений при реализации обучения. Они обеспечивают не принятие решения, а достижение поставленной или сформированной цели дальнейшей деятельности — повышение информационной культуры.

Для теоретического исследования эффективности методики обучения студентов технического вуза на основе

[1] Так, при подготовке специалистов технических специальностей одним из главных квалификационных требований являются знание и умение применять методы математических дисциплин, в частности для принятия решений, теории выбора, методов поиска оптимальных решений, обработки экспертной информации.

[2] В.В. Курейчик, В.В. Бова, Е.В. Нужнов, С.И. Родзин.

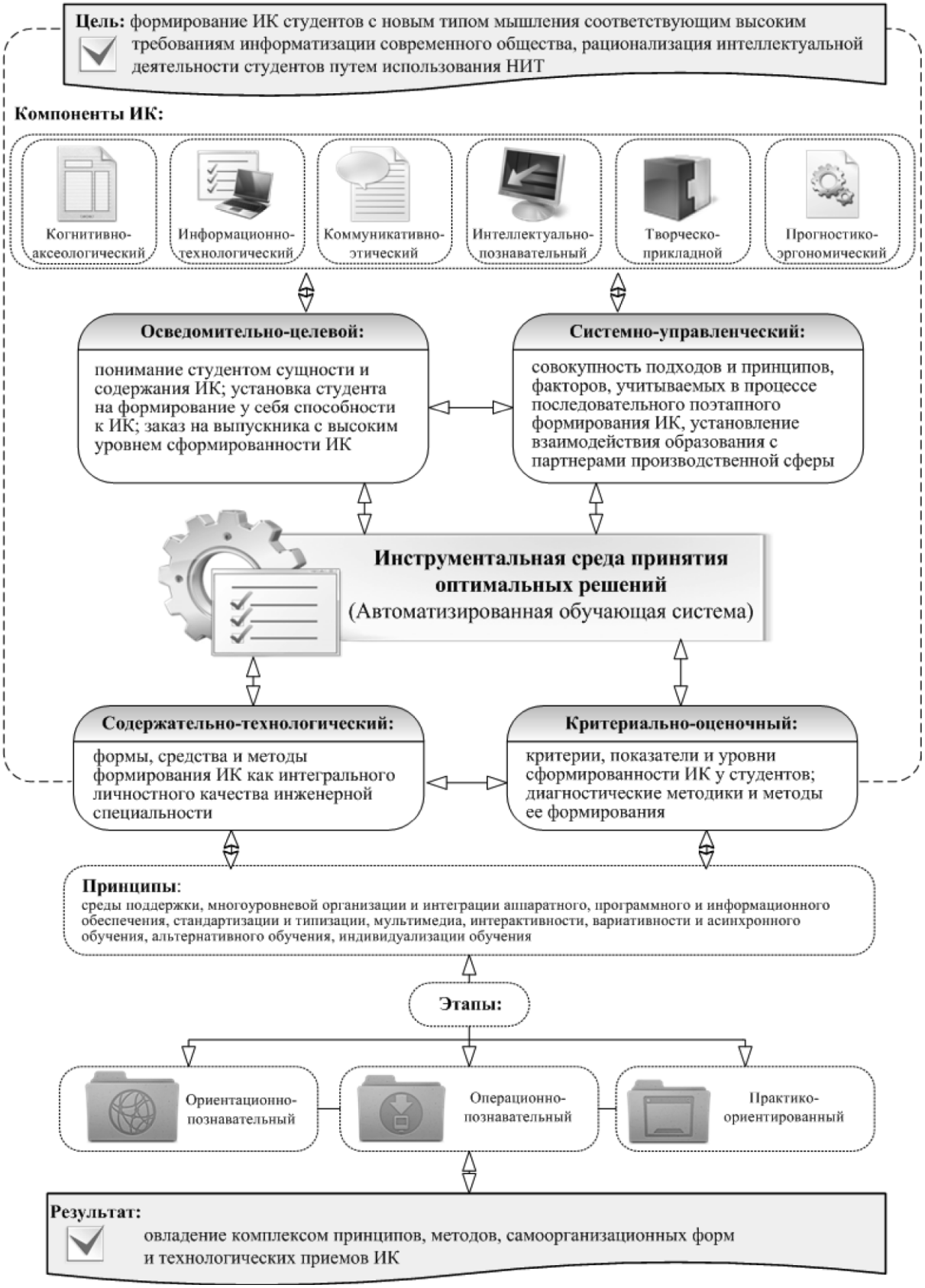


Схема. Модель формирования ИК будущих инженеров в условиях создания ИСПОР

ИСПОР автором создана ***модель формирования ИК будущих инженеров*** (схема).

Описание блоков модели. *Осведомительно-целевой блок* включает понимание студентом сущности и содержания ИК; готовность на формирование у себя способности повышать ИК; заказ на выпускника с высоким уровнем ИК. Модель как образ результата предваряет всякую осознанную деятельность, упорядочивает ее, делает осмысленной.

Системно-управленческий блок включает специально организованную последовательность формирования ИК будущих инженеров в условиях ИСПОР, состоящую из следующих этапов: ориентационно-познавательный, операционно-познавательный, практико-ориентированный.

Содержательно-технологический блок включает формы, средства и методы формирования ИК как интегрального личностного качества инженерной специальности.

Критериально-оценочный блок включает показатели и уровни сформированной ИК; диагностические методики и методы математической статистики обработки результатов исследования.

Экспериментальная работа по формированию у студентов ИК в условиях применения ИСПОР проводилась в Астраханском государственном техническом университете (АГТУ) на кафедрах: «Автоматизированные системы обработки информации и управления», «Прикладная информатика в экономике», «Вычислительная техника и электроника».[3]

Для эксперимента нами была проведена первоначальная дифференциация студентов на группы, различающиеся по уровням (низкого, среднего, высокого) знаний в области информатики и ИТ. Основной эксперимент состоял из трех этапов:

адаптационно-мотивационный;

коммуникативно-ценностный;

творчески-преобразующий.

Адаптационно-мотивационный этап. Целью адаптационно-мотивационного этапа явились: педагогическая поддержка студентов при ознакомлении с новой системой информационных отношений; усвоение ориентировочной основы профессиональной деятельности с использованием ИТ; критическое оценивание различных подходов к проблемам информатизации; осмысление гуманистических ценностей взаимодействия человека и машины; адаптация к действующим культурным нормам профессионального поведения в информационном пространстве; активное участие в постановке задач учебно-информационной деятельности на основе индивидуальной мотивации; избирательность в использовании инструментальных средств.

К группе *низкого* (интуитивно-эмпирического) уровня подготовки относились студенты, которые по разным причинам не изучали информатику в полном объеме либо имели слабую математическую подготовку; студенты, испытывающие психологические затруднения и отрицательные эмоции в процессе взаимодействия с ПК; студенты, отрицающие значимость предмета и необходимость овладения ИТ в процессе получения будущей профессии.

К группе *среднего* (репродуктивно-адаптивного) уровня были отнесены студенты, овладевшие необходимым минимумом знаний и первоначальных умений пользователя ПК, но недостаточно заинтересованные в новых информационных знаниях и пользовательских умениях, не полностью осознающие широкий спектр профессиональных применений вычислительной техники и социально-нравственные проблемы информатизации.

Группа *высокого* (профессионально-креативного) уровня характеризовалась информационно-компьютерной грамотностью, высоким уровнем познавательного интереса к научно-техническим проблемам информатизации, стремлением овладеть будущей профессией на уровне современных информационно-технологических возможностей.

Несмотря на небольшую численность представителей интуитивно-эмпирического и репродуктивно-адаптивного уровней ИК, на констатирующем этапе эксперимента студенты требовали к себе особого внимания. Для группы интуитивно-эмпирического уровня ИК крайне важными оказывались доступность изучаемого материала, хорошая методическая оснащенность занятий, преодоление психологического барьера в работе с компьютером, проведение дополнительных занятий с преподавателем, обучение рациональным приемам учебной деятельности. При работе со студентами профессионально-креативного уровня ИК с самого начала наблюдалось снижение интереса к обучаемой системе ИСПОР в силу того, что обучающая среда ориентирована на успешную адаптацию в первую очередь групп среднего и низкого уровней.

Коммуникативно-ценностный этап. Целью коммуникативно-ценностного этапа являлась презентация и самокоррекция личностно-значимых ценностей и поведенческих установок студентов в процессе изучения системы ИСПОР, а также межличностного общения и сотрудничества, формирование способности анализировать ситуацию, заранее предсказывать последствия в проблемной ситуации и принимать правильное решение.

Группам репродуктивно-адаптивного и профессионально-креативного уровней ИК предлагалось познакомиться с изучаемым программным ИСПОР посредством диалога в режиме последовательного и самостоятельного обучения. Последовательное обучение осуществлялось представлением с экрана демонстрационно-наглядной информации. Группе профессионально-креативного уровня ИК по обсуждаемой теме предлагались более сложные задания (формирование альтернатив и их оценка по критериям, построение формальных моделей прикладных задач современными способами и средствами принятия решений и др.).

На этом этапе достигнутый уровень оценивался итоговым тестовым контролем; во время остальных видов работы обучаемыми осуществлялась промежуточная аттестация (самоконтроль с критериями результативности). На этапе формирующего эксперимента нами были использованы имитационно-ролевые игры («Разумные процедуры выбора», «Осторожное поведение»), которые не были жестко регламентированы как на предыдущем этапе экспериментальной работы. В играх появлялись импровизационные моменты, значительно расширился круг участников (в т.ч. из групп низкого и среднего уровня). В конце коммуникативно-ценностного этапа формирования ИК студентов в условиях создания ИСПОР происходило количественное и качественное изменение состава уровневых групп. Нами были вы-

[3] Контрольную группу составили студенты 2—5 курсов (120—140 чел.) по специальности «Прикладная информатика», обучающиеся по традиционной программе; в экспериментальную группу вошли студенты, обучающаяся с использованием ИСПОР.

делены в качестве наиболее существенных признаков: соответствие наблюдаемых личностных проявлений (вербальных и поведенческих), с одной стороны, и отраженным в результатах диагностики заявленным индивидуальным ценностям — с другой.

Творчески-преобразующий этап. Целью творчески-преобразующего этапа явилась наиболее полная творческая самореализация обучаемых, удовлетворение их познавательных интересов и образовательных потребностей.

Процесс формирования ИК студентов сопровождался в целом положительной динамикой: на первом этапе (адаптационный-мотивационном) этапе эксперимента. Существенно уменьшалась группа интуитивно-эмпирического (низкого) уровня и увеличивался состав группы репродуктивно-адаптивного (среднего) уровня. На втором (коммуникативно-ценностном) этапе произошло значительное пополнение группы профессионально-креативного (высокого) уровня за счет студентов группы репродуктивно-адаптивного (среднего) уровня. Третий этап (творчески-преобразующий) был связан с более ровными изменениями состава всех уровневых групп.

Результаты эксперимента показали, что ***внедрение в учебный процесс обучающей программы ИСПОР способствует совершенствованию культурно-поведенческих навыков*** студентов в процессе их обучения творческой самореализации. ИСПОР позволяют осуществлять учебный диалог как в традиционной форме обучения, так в формах дистанционного и индивидуального обучения, что намного облегчает самоподготовку без специального изучения математического аппарата.

Разработанная автором система ИСПОР, отметим в **заключение**, в которой используется оригинальный интерактивный учебный диалог, внедрена в образовательный процесс АГТУ для решения как теоретических, так и прикладных задач по дисциплинам «Теория принятия решений», «Геоинформационные системы», «Информационное обеспечение систем управления», «Специальные разделы теории управления», «Информационные технологии в экономике», «Информационные системы маркетинга», а также апробирована на аудиторных занятиях и при проведении конкретных научных исследований.

Литература

1. Курейчик В.В., Бова В.В., Нужнов Е.В., Родзин С.И. Интегрированная инструментальная среда поддержки инновационных образовательных процессов // Информационные технологии в инженерном образовании. — 2010. — № 2. — С. 158—167.

ОБЗОРЫ. ФРАГМЕНТЫ. РЕЦЕНЗИИ

В.И. РАЗУМОВ,
д. филос. н., проф.,
заведующий кафедрой философии
Омский государственный университет
им. Ф.М. Достоевского
E-mail: rvi57@mail.ru

МАКРОСОЦИОЛОГИЯ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ РОССИИ

Рецензия на книгу Н.С. Розова «Колея и перевал. Макросоциологические основания стратегий России в XXI веке»[1]

Новая книга Н.С. Розова заслуживает пристального внимания по следующим соображениям. Во-первых, это серьезное теоретическое исследование с применением аппарата исторической макросоциологии [1] причин и механизмов динамики развития России с XVII в. по настоящее время. Во-вторых, работа является примером содержательно богатого и удачного междисциплинарного исследования. В-третьих, формируемая автором теория становится продуктивным материалом для выстраивания стратегий управления властью, а также выбора моделей поведения гражданами, социальными группами, включая элиты.

Обратимся к анализу самой монографии.[2] Прежде всего следует отметить когнитивную тщательность автора в определении предмета, терминологического аппарата, логико-методологических инструментов.

В книге удачно использован свойственный макросоциологии схемотехнический подход, где схемы не только делают сложный материал более доступным, но и являются эвристически богатыми качественными моделями анализируемых ситуаций. Это делает возможным компактно и достаточно строго представить историю России в системе декартовых координат, где в частности «X» выражает изменение свободы, а «Y» — государственный успех. Интересным результатом такого анализа является то, что область, где свобода (личности) сочетается с величием государства, вообще не освоена российской историей (С. 148—162).

Обсуждая феномен «русской власти», Н.С. Розов выявляет три ее «онтологических кита или компонента»: культурные, психические и социально-структурные, организуемые «интерактивными ритуалами» (С. 227). Особенности русской власти — она сама себе основание и цель; государственное насилие есть фактор ее легитимности; ей свойственна крайняя асимметричность в распределении прав и обязанностей, отсутствие обратных связей, поддерживаемая ритуалами живучесть (С. 228—235).

Трудно не согласиться с важной мыслью автора, что «инвариантное свойство российских габитусов — рентоискательство» (С. 239). По-моему, в этом заключается, в частности, ответ на вопрос, почему нынешняя Российская Федерация далека от инновационного развития. Да потому, это «инвариантное свойство» усиливается «незащищенностью и нелегитимностью частной собственности в сочетании с легитимностью переделов» (С. 242).

Многообразие вариаций циклов российской истории автор удачно сворачивает до трех тактов — кризис, авторитарный откат, стагнация. Печально, но трудно не согласиться с выводом Н.С. Розова о том, что теоретический анализ, верифицируемый фактами, убеждает: параметры «государственный успех» и «свобода» за анализируемый отрезок времени в 200—300 лет всегда меняются в противофазе. Новейшая история пока не демонстрирует исключения из данной закономерности.

Наряду с рациональным анализом, в поле зрения оказываются факторы менталитета. К примеру, этому посвящено обсуждение так называемого «вертикального договора» между верховной российской властью и ее подданными, существующего от Киевской Руси по настоящее время. Печально, но лично я согласен с автором: в настоящее время этот договор играет отрицательную роль в отношениях «государство — население страны». Выражается это известным афоризмом: «В России ни государство, ни население ничего друг другу не должны».

Установка на системный подход к процессам развития России позволяет увязывать в органичное целое механизмы коррупции и деградацию государственных институтов. Перечисленные про-

---

[1] Розов Н.С. Колея и перевал. Макросоциологические основания стратегий России в XXI веке. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. — 735 с.

[2] Оглавление книги (С. 2—4) разделено на 4 части, которые включают: введение, 21 главу (в каждой из глав выделены параграфы), заключение, 5 приложений (С. 629—707), список литературы (С. 707—726). Аналитическое содержание (С. 727—734) репрезентативно в отношении всего материала: оно позволяет в компактном виде восстановить прочитанное либо, наоборот, подготовиться к прочтению. Книгу выгодно отличает присутствие эксплицированной когнитивной рефлексии. В частности на С. 236 приведена схема «отношений между основными смысловыми компонентами первой и второй частей» с указанием глав, где они изложены.

цессы получают выражение в схемах «Монопольно-перераспределительный контур деградации» (С. 319), «Контур инфраструктурной деградации» (С. 320), «Контур деградации и перерождения институтов» (С. 323), «Контур деградации социального капитала» (С. 327), «Контур деградации человеческого капитала» (С. 330), «Демографо-геополитический контур деградации».

Процитирую определение: «Широко распространенная подданническая политическая культура является взаимодополнительной с государственным патернализмом и вотчинностью, служит могучим фактором массовой терпимости и коррупции» (С. 344).

Как же выйти из колеи исторических циклов? Этот вопрос автор начинает обсуждать с главы 14.

Обсуждая тему «транзита» Российской Федерации в демократическое общество, Н.С. Розов пишет: «Увы, элиты и население современной России характеризуются как сохранением исторического «имперского сознания», так и отвержением любых западных «учителей демократии». Это означает, что ожидать каких-либо легких путей «транзита» не приходится» (С. 389).

Выход же из «колеи», по его мнению, заключается в «настойчивых и ничем не гарантированных попытках «перевалить» в новое устойчивое состояние — действительное, а не имитационное демократическое устройство» (С. 389). Далее читаем о «перевале» к «новой качественно иной стабильности с другими режимами функционирования и другой динамикой развития» (С. 396). Наряду с этим, предпринят анализ безнадежности авторитарной модернизации (С. 398—402). А за «перевалом» нас ждет «общество со своими проблемами, трудностями и кризисами, но такое, в которое стремятся попасть, куда перевозят семьи, где хранят капиталы, вкладывают в производство и покупают недвижимость» (С. 406). Вряд ли кто-то возразит против подобной мечты. Иное дело, как мечту эту претворить в реальность?

Автор полагает: нужно избежать кризиса формированием полиархии.[3] Важную роль смогут сыграть институциональные преобразования, представленные комплексно в схеме на С. 462.

Анализ объективных факторов и параметров динамики российского общества достаточно гармонично дополняется обсуждением «проблемы субъектности и массовой поддержки преобразований» (С. 462—463). В развитии данной темы интерес представляет схема «контура институционального и ментального развития политической культуры элит и масс» (С. 466). Также схематически представлено «вмешательство в контур человеческого капитала с целью его обращения из контура деградации в контур развития» (С. 483).

В главе 17 автор переходит к обсуждению социальных механизмов «покорения» перевала, интересные и аргументированные рассуждения аккумулируются в схеме «Обращение контура социального капитала от деградации к развитию» (С. 504). Глава 18 в основном посвящена разрабатываемой Н.С. Розовым с начала 1990-х гг. темой мегатенденций вестернизации, глобализации, изоляционизма, многополюсного мира.

Трудно не согласиться с выводом о зависимости «перманентного отставания институтов и практик обеспечения экономической ответственности от роста скорости от роста скорости, плотности и масштабов экономических взаимодействий и процессов» (С. 530).

Какие же стратегии способны привести Россию к успеху? Отвечая на этот вопрос, автор в русле мир-системного подхода определяет «координаты» страны. Страны, которая, по мнению большинства специалистов, относится с XVII в. по настоящее время к разряду стран полупериферии. Каковы же перспективы мир-системного роста России?

Вот почему, наряду с геополитическими и геоэкономическими приоритетами, значительное внимание Н.С. Розов уделяет геокультурным стратегиям. Их развитие вписывается в развертывание третьей мегатенденции (многополюсный мир), связанной с такими установками, как консенсус, партнерство, ответственность, открытость и т.д.

В этой связи важно развитие установки на баланс конкуренции / кооперации в выстраивании рыночных отношений. В практическом плане скорее всего в кратко- и среднесрочной перспективе имеет смысл ориентироваться на развитие на территории РФ транспортной сети с привлечением партнеров из развитых стран мира (Европа, Китай, США, Япония и др.).

Однако нерешенной остается, вне сомнения, острейшая проблема — отток из РФ интеллектуалов. Она усугубляется почти нулевой академической мобильностью — даже в сравнении с перемещениями ученых и преподавателей внутри СССР.

Серьезные вопросы безопасности России обсуждаются в 20-й главе. Размышляя над этой темой, Н.С. Розов выявляет нечеткость и неопределенность «Стратегии национальной безопасности до 2020 года», принятой в 2009 г. А анализируя образ будущего мирового порядка и определяя место в нем России (гл. 21), он сосредоточивает внимание на «перспективах перехода к новому мировому порядку в рамках модели циклов гегемонии Дж. Модельски» (С. 597).

Руководству страны, ее политической и экономической элите необходимо принять установку на «создание условий для роста населения и богатства прежде всего на окраинных и рискованных для отпадения территориях» (С. 605), а не сосредоточивать значительный экономический и административный ресурс на очередном «прожекте» расширения Москвы. Вероятно, инертность имперского мышления может быть преодолена серьезным кризисом гиперцентрализации всего и вся в «прожектируемой» будущей столице РФ.

В качестве основы для проектирования и управления, по мнению Н.С. Розова, целесообразно будет обратиться к схеме «Контура демографического роста и развития человеческого потенциала» (С. 611).

Мне лично — как автору и соавтору многих сложных для написания и понимания читателями книг — очень близко состояние Н.С. Розова, пишущего **заключение** к сложной, разноплановой работе.[4]

[3] Развивая коллегиальную власть, горизонтальные договоры и самоорганизацию, нетерпимость к насилию, блокирование контуров деградации, вмешательство в фискально-коррупционный контур, блокирование контуров монопольно-перераспределительного и деградации институтов (С. 411—427).

[4] Сразу замечу: я не разделяю положения о том, что в докладе, книге, лекции и т.д. должны быть всего одна-две мысли. Это справедливо, если в обсуждении темы истории и будущего России была бы найдена одна *универсальная интерпретация* и указан один *единственно правильный путь*. Такого нет. Поэтому вполне уместно вспомнить Х.Л. Борхеса с его великолепным «Садом возникающих тропок». В принципе, тем читателям, кто по разным причинам не смогут внимательно ознакомится с книгой, чтобы понять основные идеи Н.С. Розова, будет достаточно ознакомиться (прямо ситуация с вменяемой диссертацией!) с оглавлением, введением, заключением. Особое внимание привлекают пять приложений. Они представляют интересные материалы — не только дополнительно обосновывающие заложенные

В целом книга Н.С. Розова вызывает глубокое уважение к автору как за разнообразие и богатство организованных в гармоничное целое материалов, так и за художественную форму, выраженную в хорошем литературном стиле, а также в тщательно подобранных эпиграфах. Говоря совершенно искренне, спасибо Николаю Сергеевичу за замечательную книгу.

Однако остановлюсь на критических соображениях.

Даже высокоразвитые страны только начинают осваивать постиндустриальный формат развития, причем в условиях, когда мировой кризис касается как старого индустриального, так и нового постиндустриального общества. Поэтому насколько основательно утверждать, что демократия есть оптимальная политическая организация для этого нового формата — это вопрос.[5]

Ясно, что «нельзя объять необъятного» (К. Прутков). Но при обсуждении цикличности развития России, мне кажется, было бы уместно отнестись к концепции динамики поколений П.А. Ореховского [2].

Лично я убежден: человечество переживает глубочайший системный кризис. С одной стороны, это кризис индустриальной цивилизации, но, с другой стороны, это и кризис постиндустриального общества [3]. При этом отнюдь не факт, что человечество пребудет в подобном состоянии на протяжении ближайших десятилетий (а возможно и вообще перейдет в данный формат развития). Здесь, полагаю, уместно, работая в строгой академической манере, все-таки обращать внимание на авторов, активно исследующих такие темы, как сценирование будущего (С.Б. Переслегин и др.). Как минимум, следует учитывать фактор влияния подобной литературы на интеллектуалов, активно читающих и обсуждающих эти работы.

Уместен и вопрос о перспективах национальных государств в качестве ведущих субъектов мировой динамики XXI в., т.е. ведущих субъектах развития человечества.

Степень адекватности замечаний или справедливости авторской концепции определится в ближайшие годы. Речь, разумеется, идет не обязательно о выходе из кризиса.

Речь, по большому счету, идет о формировании конуса сценариев, ограничивающих вариативность развития цивилизации.

Литература

1. Розов Н.С. Историческая макросоциология: методология и методы. — Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т. 2009. — 412 с.

2. Ореховский П.А. Поколенческая динамика и новейшая история СССР—России (1950–2004 гг.) // Мир России. — 2009. — № 4. — С. 37—65.

3. Разумов В.И. Кризис в науке и профессионализация интеллектуальной деятельности // Вестн. Ом. ун-та. — 2011. — № 1. — С. 15—21.

4. Переслегин С. Опасная бритва Оккама. — М.: АСТ Астрель—СПб.: Terra Fantastica, 2011. — 664 с.

в книге идеи, но и составляющие историю вопроса, а также являющиеся опытами или призывами практического воплощения некоторых положений основной части книги.

[5] Стоит заметить, что все известные демократии есть страны с высокой концентрацией капиталов.